الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم الإبتدائي والثانوي

مديرية التكوين والتربية المنوعة خارج المدرسة
المديرية الفرعية للتكوين

علم نفس الطفل

للطلبة المعلمين والمساعدين
في المعاهد التكنولوجية للتربية

تأليف

محمد سلامة آدم   توفيق حداد



إشراف:
محمود يعقوبي

الطبعة الأولى 1973

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم الإبتدائي والثانوي

مديرية التكوين والتربية الممنوحة خارج المدرسة
المديرية الفرعية للتكوين

علم نفس الطفل

للطلبة المعلمين والمساعدين
في المعاهد التكنولوجية للتربية

تأليف

محمد سلامة آدم   توفيق حداد

إشراف:
محمود يعقوبي

الطبعة الأولى 1973

تصـــــدير

بسم الله الرحمن الرحيم ، والصلاة والسلام على سيدنا محمد

يطيب لمديرية التكوين أن تقـدم هذا الـكتاب الثـاني في « عـلم نفس الطفـل » ، المخصص للمعلمين والمساعدين في المعـاهد التكنولوجية للتربية ، كما يسرها أن تقدم معه أسمى عبارات الشكر لأعضاء اللجنة التي سهرت على انجازه تحت اشراف السيد : « يعـقوبي » المفتـش العـام للفلسـفة .

جــــزى الله كلا منهم أحسن الجـــزاء

ومن يجـــزه الرحمــن فهــو المــــوفق

وهي اذ تعـبر عن كامل ارتياحها أمام هـذه المجهودات الموفقة ، تتمنى أن يحاط هـذا الـكتاب بكل عناية من طـرف المعـلمين والمشرفين عليهم ، لتتحقق الثمرة المرجوة.

والله نسال أن يوفقنا الى ما يحبه ويرضاه من الباقيات الصالحات .

مدير التكـوين والتربية

عبـد القـادر بن محمـد

تقـــــديم

ان كثرة المصادر في علم نفس الطفل ، وتطور النظريات التربوية ، واختلاف الأسس الاجتماعية والثقافية التي تعمل على تطوير هذه النظريات خلال العالم ، وحاجتنا الماسة الى اعداد سريع لعدد كاف من الاطارات الأكفاء الذين تتطلبهم مؤسساتنا الابتدائية التي يزداد عددها كل سنة بسرعة كبيرة ؛ كل ذلك دعانا الى وضع هذا الكتاب .

غير ان هذا الكتاب لا يدعي الاحاطة علما بكل ما ورد في المصادر النفسية التربوية على كثرتها ، ولا الالمام بجميع النظريات التربوية على تجددها ، ولا ضمان التكوين التربوي الجيد لمعلمي التعليم الابتدائي على ضعف مستواهم الثقافي ، بل كل ما أراده له أصحابه هو تمكين المعلم المتدرب من التعرف الى مختلف الامكانيات الذهنية التي تعطيها طبيعة الطفل – التلميذ – والتي يجب عليه أن يكيف تدريسه بها ؛ لأن لعملية التعليم شروطا داخلية طالما وقعت التضحية بها لحساب الشروط الخارجية . ولقد حرصنا على ان نعتمد من معطيات علم نفس الطفل ما وجدناه صالحا للاستفادة منه لمعرفة طبيعة اطفالنا ؛ كما عملنا قدر المستطاع على التصرف في معطيات التجارب التي حصل عليها علماء النفس في انحاء مختلفة من العالم ، من أجل تكييفها بواقع اطفالنا ومحاولة تفسيرها وفقا لأوضاعنا الاجتماعية والثقافية ، آملين بعد ذلك ان يعمد اساتذة التربية وعلم النفس اثناء الدروس الى تصوير معطيات علم نفس الطفل بما يطابقها من الحوادث التي تجري في حياة أطفالنا اليومية في الأسرة والمدرسة والشارع ؛ والى دعوة المعلمين المتدربين الى الانطلاق من ملاحظة الوقائع المحلية العينية ، والاستعانة على تفهمها وتعمقها وتفسيرها بما يوجد في هذا الكتاب من معطيات تحصلت عليها الدراسات في أطر اجتماعية وثقافية متراوحة الاتفاق والاختلاف مع أطرنا . وهذا ما يجعلنا نسمح معه لأنفسنا بأن نذكر اساتذة التربية وعلم النفس بأن يحضروا تلاميذهم على انتهاج منهج البحث في الدراسة ؛ لأن منهج البحث والتزامه هما الكفيلان باعداد المعلم الكفء الواعي لطبيعة ميدان عمله ولوسائل هذا العمل .

فلئن لم يكن لهذا الكتاب من المحاسن سوى كفاية المتدرب مؤونة التلخيص ، فان اولى مساوئه ، أنه قد يحمل البعض على الاستعاضة عن البحث التربوي بحفظ مسائله عن ظهر قلب لمواجهة مختلف الامتحانات المهنية . ولهذا فاننا ننصح كلا من الأساتذة والمتدربين بالانطلاق من الملاحظة : ملاحظة الطفل عموديا وفقا لمختلف أطوار وأنواع نموه ، وأفقيا وفقا لاتساع مجال نشاطه في الأسرة والشارع والمدرسة . ونريد لهذه الملاحظة أن تكون عملية منهجية متسلحة على الأقل بالذوق السليم والروح المنطقية ان أعوزت المعارف العلمية الأخرى التي ترفد علم النفس والتي تقدمها العلوم البيولوجية والاجتماعية . ونود لهذه الملاحظة أن يكون ميدانها المدرسة الابتدائية اثناء دروس التطبيق ، لا سيما عند دراسة طبيعة الطفل ابتداء من دخوله المدرسة الابتدائية ؛ فنحن نلاحظ اولا ، لكي نفسر ثانيا ؛ ولا نفسر اولا لكي نلاحظ ثانيا .

وليس في كل هذا ما يدعو الى التقليل من أهمية وجود مثل هذا الكتاب ؛ اذ هو يعين المتدرب على البحث التربوي ويهديه اليه ، ويحدد لأستاذ التربية وعلم النفس معالم الطريق ، ويرشده الى مصادر المسائل المعروضة فيه ؛ لكنه يبقى ـ على كل حال ـ مجرد وسيلة يجب حسن استعمالها ، ويتمثل حسن هذا الاستعمال في حسن التصرف في المعلومات الواردة فيه ، من اجل التعرف الى نفسية الطفل مباشرة بعد الاستئناس بهذه المعلومات . ويبقى على الأساتذة والمتدربين أن يبذلوا الجهد الضروري والكافي من أجل التوصل الى ممارسة البحث التربوي ، تطبيقيا في أقسام التطبيق ، ونظريا في أقسام الدراسة وهذا البحث التربوي عند المجدين لا ينتهي بانتهاء الفترة التدريبية ، بل انما ينطلق انطلاقته الصحيحة الواثقة عندما يباشر المتدرب التدريس ويصبح بذلك معلما ومتعلما بآن واحد ، يعمل دوما على معرفة تلاميذه المتجددين في كل سنة ، من أجل ان يحقق فيهم وبهم ولهم أهداف التربية والتعليم التي نريدها دائما منا والينا .

لقد جاء هذا الكتاب ثمرة للمجهودات المشكورة التي بذلها مؤلفاه الأستاذان : محمد سلامة آدم ، وتوفيق حداد (استاذان ملحقان بمديرية التكوين) ، ونتيجة للملاحظات القيمة التي قدمها سائر أعضاء اللجنة الذين ساهموا في اعداده ، والذين تحملوا معنا متاعب المراجعة والتنقيح ، نذكر منهم السيد : عبد الرحمن بن عبد الوهاب (نائب مدير التكوين) ، والسيد : نور الدين معلم (أستاذ ملحق بمديرية التكوين) ، وقد عمل الجميع حسب امكانياتهم . **« وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون »**.

محمود يعقوبي
المفتش العام للفلسفة

تمهيـــد

أهمية معرفة طبيعة الطفل بالنسبة الى المعلم :

يقول احد المربين ما مؤداه : ان اول واجب امام الفنان العظيم هو أن يعرف جيدا طبيعة المادة التى سيتعامل معها ليشكل منها مخلوقاته . والمعلم فى نظر هذا المربى ، وفى نظرنا كذلك ، فنان عظيم ، وهو يتعامل مع ارق مادة خلقها الله جلت قدرته وهى اطفالنا الصغار الذين نتركهم وديعة بين يـــديه يشكل منهم ما شـــاء له فنه وعلمه وضميره .

ومن هنا ، فانه مما لا جدال فيه أن معرفة طبيعة الطفل من أهم ما يساعد المعلم على حسن اداء عمله . وبالرغم من أن هذه القضية أصبحت فى حكم البديهيات ، ولا تحتاج الى برهان ، الا اننا نسوق بعض الأدلة أو بعض الأمثلة لنثبت هذه الحقيقة فى اذهان المبتـــدئين :

1 — ان اول شروط العمل المتقن أن تسبقه معرفة نظرية واضحة ، ومن هذه الزاوية وحدها فاننا لا نستطيع أن نعرف كيف نعلم الأطفال قبل ان نعرف كيف نفهم هؤلاء الأطفال .

2 — نحن لا ندرس طبيعة الطفل دراسة نظرية لذاتها ، وانما هناك حاجـــة عملية ملحة تدفعنا الى مثل هذه الدراسة ، فنحن نريد أن نلائم بين ما درسناه عن طبيعة الطفل وامكانياته ، وبين العمل التربوى الذى نقوم به ، بحيث نجنى من الطرق البيداغوجية التى نستخدمها — بفضل معرفتنا بطبيعة الطفل — عائدا تعليميا طيبا أو مردودا (1) تحصيليا حسنا . كما أن هذه الطرق البيداغوجية نفسها يطرأ عليها كثير من التحسن والتطور بفضل دراستنا لطبيعة الطفل واسلوب نمـــوه .

3 — ان اول درس تعلمناه من دراسة طبيعة الأطفال — وقد جاء هذا متأخرا — أن عقل الطفل لا يستطيع ان يقوم بنفس الوظائف ، أو يعمل بنفس الكيفية التى يعمل بها عقل الراشد ، وان نمو الطفل النفسى بصفة عامة يمر بمراحل متعاقبة متمايزة (2) تماما ، الأمر الذى يستوجب اختلاف اسلوب التنشئة الاجتماعية (3) وطريقة التربية ، وكيفية التعامل مع الطفل بصفة عامة ، من مرحلة نمائية الى مرحلة اخرى . ومن هنا ، جاءت اهمية دراسة علم نفس الطفل فى مقدمة الـــبرامج التى يدرسها المـــربون .

4 — ومن بين ما تعلمناه أيضا ، من دراسة طبيعة الطفل ، ان من الخطأ النظر الى الاطفال على اعتبار ان ما يصلح لواحد منهم يصلح بالطبيعة للآخرين ، وبعبارة اخرى ان ننظر الى الأطفال كما لو كانوا متماثلين (4) فى التكوين ، ومن ثم نعاملهم بدون تفريق . ولقد اصبحت الفروق الفردية بين التلاميذ ، وبين الأفراد عموما ، ثم بين الجنسين ، من اهم مباحث علم النفس بصفة عامة ، وعلم نفس الطفـــل بصفة خـــاصة .

Rendement (1)
Différenciés (2)
Socialisation (3)
Identiques (4)

5 — تعلمنا كذلك ، من دراستنا لطبيعة الطفل الا ننظر اليه ، كما لو كان جهازا « ميكانيكيا » جامدا . نحركه فيتحرك . ونصب فيه المعلومات والمعارف فيتقبلها حتى يمتلىء . او انه — كما عبر يوما أحد الفلاسفة — صفحة بيضاء نخط فيها ما نشاء . وتتقبل ما نريد . لكننا وجدنا ان للطفل فاعلية خاصة ، تحكمها استعدادات عقلية معينة . وحاجات ودوافع بيولوجية ونفسية واجتماعية خاصة . واننا لا نستطيع ان نعطيه الا بمقدار — اى فى حدود طاقته على الاستيعاب والفهم ، وفى ضوء حاجاته ودوافعه الخاصة — كما اننا لا نستطيع ان نطلب منه ايضا الا بمقدار .

6 — ومن اهم ما تعلمناه ، من دراستنا لطبيعة الطفل ، انه ينبغى ان نطلق هذه الاستعدادات من عقالها لتمارس نشاطها الذاتى الخلاق ، وتعبر بحرية عن امكانياتها الخاصة ، ثم علينا نحن ، كمربين ، ان نتلقف كل هذا ونوجهه ، الوجهة السليمة التى تلائم منطق النمو من ناحية ، وتتمشى مع اهداف تربيتنا وبرامجنا من ناحية أخرى .

7 — واخيرا فلقد علمتنا الدراسة النفسية لنمو الأطفال أنه لا يمكن ان ننشىء طفلا سويا متكاملا بعيدا عن الجماعة ، والاندماج معها ، فالطفل كائن اجتماعى تواق الى الاتجاه الى الجماعة والتشبه بها ، والانتماء الى عضويتها . وهذا بخلاف النظرة المتطرفة التى ظهرت عند بعض الفلاسفة الطبيعيين من امثال جان جاك روسو (1712 — 1778) (5) فى كتابه « اميل » حيث نجده يطلب أن يبعد اميل عن ابويه وعن المجتمع ومدارسه ، كى يربيه وفق الطبيعة وبين أحضانها على يد مؤدب خاص . فى حين نجد التربية الحديثة — التى يعتبر روسو نفسه من كبار روادها — بفضل تقدم الدراسات النفسية الحديثة عن الطفولة والأطفال ، تنادى بانفتاح المدرسة على الحياة ، وأن تكون التربية بالحياة وللحياة .

موضوع علم نفس الطفل وميادينه :

ما هو الموضوع الذى تدور حوله الدراسة فى مجال علم نفس الطفل ؟

- الاجابة على ذلك تبدو واضحة ومباشرة وهى أن موضوع الدراسة هو الطفولة والأطفال . لكن يبقى بعد ذلك سؤال آخر ، وهو : من أى ناحية ندرس هؤلاء الأطفال ؟

- وللاجابة عن هذا السؤال يجب ان نعرض لميادين الدراسة فى هذا العلم ويمكن ان نذكر اهم هذه الميادين فيما يلى :

1 — تطور نمو الطفل (من الناحية التكوينية والنمائية) (6) : وهو يدرس الخريطة النمائية للطفل منذ المرحلة الجنينية حتى تخطى عتبة الطفولة الى مرحلة المراهقة . ولذلك تضاف أحيانا دراسة مرحلة المراهقة الى علم نفس الطفل باعتبار أنها فترة انتقالية ، ما بين الطفولة والرشد ، حيث تكون آثار الطفولة ما زالت عالقة بشخصية المراهق .

---

(5) J. J. Rousseau

(6) Génétique et Développement

2 ــ دراسة فعاليات النمو (7) من الناحية الوظيفية (8) : وهو يتناول الوظائف الجسمية والأنفعالية والعقلية والأجتماعية كوظيفة اللعب ووظيفة الميول والعواطف ووظيفة التذكر ووظيفة اللغة والتعبير ووظيفة المحاكاة والتقليد .

3 ــ دراسة الفروق النفسية (9) : وهو يهتم بدراسة الاختلافات النفسية بين فرد وآخر . أو بين جنس وآخر ، ثم كيف تنشأ السمات (10) النفسية وكيف تتكون ، وهذا يسلمنا بدوره الى البحث فى موضوع الشخصية (11) وأنماطها ومقوماتها .

4 ــ ومن الموضوعات التى يهتم بها علم نفس الطفل موضوع التعلم (12) ولقد نشأ هذا الفرع من الدراسة أولا فى أحضان علم النفس العام ، ثم امتدت دراساته وتطبيقاته الى شتى فروع علم النفس ، ومن بينها علم نفس الطفل لكنه الآن أصبح فرعا مستقلا من فروع علم النفس التطبيقى ، ويهتم هذا الموضوع بالاجابة على سؤال هو : كيف يتعلم التلميذ ؟ ، أو كيف يكتسب المعارف والمهارات والعادات المختلفة ؟ ومن هنا جاء اهتمامنا بهذا الموضوع نظرا لأهميته البالغة فى عملنا التربوى .

5 ــ وبالاضافة الى ما تقدم فانه يمكن أن نلحق بهذه الميادين ميدانا آخر يرتبط بها ويكملها وهو يعنى بدراسة الوسائل والطرق التى ندرس بها الأطفال ، وأساليب القياس النفسى التى نستخدمها فى تقويم نمو التلميذ من جوانبه المختلفة : المعرفية والعاطفية والاجتماعية والجسمية . ولقد خصصنا له فى نهاية هذا الكتاب بعض الفصول للتعرف الى هذه الأساليب من ناحية ، وللتدرب على استخدام بعضها أثناء التعامل مع الأطفال من ناحية أخرى أملا فى التوصل الى اكتساب اسلوب تكوين المعرفة الموضوعية العلمية والواقعية عن اطفالنا .

تطور مفهوم الطفولة عند المربين :

لا نريد أن نترك هذا التمهيد دون أن نبرز الأثر العظيم الذى احدثته دراسات علم نفس الطفل على مفهوم الطفولة عند المربين ، حيث يمكن القول بأن التربية الحديثة حديثة بفضل هذا التطور الذى طرأ على مفهوم الطفولة ، والذى جعل من الطفل نفسه مركز الأهتمام فى نشاط المعلمين :

1 ــ لقد سادت الفكرة التى تقول : أن الطفل يولد « وعقله صفحة بيضاء » معظم النظريات التربوية خلال العصور القديمة والوسيطة حتى مطلع العصر الحديث ، وترتب على ذلك أن اهتمت التربية التقليدية بالمادة التعليمية من حيث صحتها وسلامتها المنطقية ، وذلك بصرف النظر عن مدى استجابة هذه المادة لمطالب الواقع الاجتماعي وظروفه المتغيرة من ناحية ، وبصرف النظر ايضا عن مدى ملاءمة هذه المادة التعليمية لحاجات الطفل نفسه واستعداداته وقدراته ودوافعه الفطرية والمكتسبة من ناحية أخرى .

Les activités (7)
Fonctionnelle (8)
Différentielle (9)
Les caractères (10)
La personnalité (11)
L'apprentissage (12)

2 — ثم تطورت النظرية السابقة ، فى « أن العقل صفحة بيضاء » خالية من كل نقش وصورة ، فيما يقول الامام الغزالى (1058 — 1111 ، 450 — 505) الى نظرية أخرى سادت فى القرن التاسع عشر مؤداها أن النفس مكونة من مجموعة من الملكات المنفصل بعضها عن بعض وذلك كملكة الذكاء ، وملكة الاحساس ، وملكة الارادة ، وملكة الذاكرة .. الخ وأن « الممارسة » هى التى تشحذ هذه الملكات وتقويها . وكلما زاد « تدريب » هذه الملكات على استيعاب المعارف كلما استطاع العقل استعمال هذه المعارف من بعد . وبطبيعة الحال فان هذه النظرية دعمت مرة أخرى أسلوب الحفظ والتسميع و طريقة التلقين وحشر المعلومات فى أذهان التلاميذ . ولعل من الأوفق والطريف معا ، أن نشير هنا الى ابن خلدون (1332 — 1406 م ، 732 — 808 هـ) الذى قال هو أيضا بنظرية الملكات لكنه عاب على أساليب الحفظ والتلقين السلبى ، التى شاعت فى بعض مدارس « فاس وسائر أقطار المغرب من لدن انقراض تعليم قرطبة والقيروان ، فتجد طالب العلم منهم ، بعد ذهاب الكثير من أعمارهم فى ملازمة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون ، ولا يفاوضون ، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة ، فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف فى العلم » ويقول فى موضع آخر : « ان أيسر طرق اكتساب « ملكة الحذق فى العلوم » انما يكون (بالمحاورة والمناظرة) » (13) .

ولقد انتقد ابن خلدون استعمال الشدة والقسوة فى التعليم ، ونادى بمبدأ التدرج فى اكتساب المعارف ، كما لفت النظر الى فكرة الفروق الفردية بين الأفراد والجماعات وأظهر أثر البيئة — بدوية أو حضرية — فى تشكيل عقول الأفراد .

3 — وبالرغم من تطرف بعض افكار الفيلسوف الفرنسى (جان جاك روسو) الا انه يعتبر من أكبر رواد التربية الحديثة قبل ظهور علم النفس الحديث . فقد لاحظ روسو أن الطفل ينوء تحت عبء ثقيل من المعارف والمحفوظات التى توشك أن تفسد على الطفل طبيعته ، بل وحياته ، سواء فى حاضرها أو فى مستقبلها ، ومن هنا فقد أطلق عبارته المشهورة : « ان الطبيعة تتطلب منهم أن يكونوا اطفالا قبل ان يصبحوا رجالا » ثم أكد ان للأطفال اساليبهم الخاصة فى النظر والشعور تختلف اختلافا بينا عن أساليب الكبار .

ولقد تأثر كل من بستالوتزى (14) (1746 — 1827) السويسرى . وفروبل (15) (1782 — 1852) الالمانى ، ودكرولى (16) (1871 — 1932) البلجيكى ، ومدام منتسورى (17) (1870 — 1952 ، الايطالية — وهم من أعلام التربية الحديثة — تأثر كل هؤلاء بآراء روسو فاتجهوا الى تربية الطفل عن طريق النشاطات الحسية ، والألعاب التربوية ، بعد ان تأكد لهم أن جميع حاجات الطفل ودوافعه واستعداداته تنتهى فى حقل الاحساس ، ومن ثم بحثوا عن مراكز اهتمام الطفل وجعلوها محاور لدروسهم ومجالات للنشاط تدور عليها برامجهم التربوية .

---

(13) راجع مقدمة ابن خلدون : الباب السادس من الكتاب الأول « فى العلوم وأصنافها ، والتعليم وطرقه وسائر وجوهه » .

(14) PESTALOZZI

(15) FRŒBEL

(16) DECROLY

(17) Mme MONTESSORI

ولقد بلغت نظرة المربين الى الطفل قمتها عند كل من (جون ديوى) (18) (1859 — 1952) فيلسوف التربية الأمريكى وعند (فريير) (19) (1879 —) السويسرى ، ثم (فرينية) (20) الفرنسى ، وهم من كبار رجال التربية المعاصرين فقد اكد ديوى على ان تكون تربية الطفل من خلال الخبرة الحية ، وكان شعاره ان التربية بالحياة وللحياة ، وقد أدى به الأمر الى جعل المدرسة صورة مصغرة من الحياة الاجتماعية كما تحدث خارج جدران المدرسة ، وهو يهدف من وراء ذلك الى ابراز أقصى امكانيات الطفل الذاتية ، من خلال مواقف الحياة العملية . حتى اذا ما تخرج الطفل من مدرسته وانخرط فى الحياة الاجتماعية أصبح عضوا مفيدا للجماعة من ناحية ، وناجحا فى حياته العملية والشخصية من ناحية أخرى كما اكد كل من فريير وفرينية على التجربة الحسية ، بكل أبعادها ، وأصبحت المدرسة عندهما معملا كبيرا ، ومجالا خصبا للملاحظة والعمل والابداع ، وان لم يريا رأى ديوى فى تحويل المدرسة الى صورة مصغرة من المجتمع . وانما يكفى انفتاحها على الحياة ، كما فعل دكرولى ، وان البرنامج الدراسى المعد سلفا ضرورى ما دام هذا البرنامج مراعيا لحاجات الأطفال النفسية الأساسية .

مـــــــراجع :

— صالح عبد العزيز : « التربية وطرق التدريس » الجزء الثالث — القاهرة — دار المعارف 1965 . من ص 96 الى ص 143 .

— M. Debesse, (sous la direction) : « *Psychologie de l'enfant* », C.P.M. (1), Bourrelier, 1967, 9e édition, PP. 7 - 12.

لهذا الكتاب ترجمة عربية بقلم حافظ الجمالى تحت عنوان « علم نفس الطفل من الولادة حتى المراهقة » مطبعة جامعة دمشق 1965 . من ص 1 الى ص 34 .

— A. Ferre : « *Eléments de Psycho - Pédagogie pratique* », C.P.P. (322), Bourrelier, 1966, PP. 3 - 11.

---

(18) J. Dewey

(19) Ferriere

(20) C. Freinet

البـــــاب الاول

مظــاهر النمــو ومراحــــله

الفصـــــل الاول

مقـدمة عـامة عن النمـو

مفهـــــوم النمـــــو :

النمو ظاهرة طبيعية لدى جميع الكائنات الحية . وهو بصفة عامة كل ما يطرأ على هذه الكائنات الحية من تغير في اتجاه الزيادة . ومن الملاحظات البسيطة ، والمألوفة لنا ، اننا نشاهد الكائنات الحية — نباتا وحيوانا — يطرأ عليها في كل يوم ، بل وفي كل لحظة، مظاهر مختلفة من التغير ، أي من النمو. والانسان، وهو أرقى الكائنات الحية، له هذه القابلية الطبيعية للنمو ، ولهذا النمو قوانينه الخاصة به ، التي تحكمها مجموعة من الظروف الداخلية ، ومجموعة اخرى من الظروف الخارجية التي تحيط بالكائن . والمقصود بالظروف الداخلية هو مجموعة عوامل النضج والوراثة ، وهي عوامل فطرية يولد الانسان مزودا بها ، وأما الظروف الخارجية فيقصد بها مجموع عوامل التدريب والاكتساب ، وهي عوامل تتعلق بالبيئة الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربويةوغيرها مما يحيط بالفرد ويتفاعل معه تأثيرا وتأثرا ... وسنزيد هذه النقطة توضيحا وتفصيلا في الفقرات التالية .

الاتجـــاهات العامة للنمـــــو :

لظاهرة النمو ، كما أسلفنا ، قوانين عامة تنظمها وتكون بمثابة اتجاهات تحدد مسار هذا النمو ، ونذكر فيما يلي اهم هذه الاتجاهات :

1 — ان النمو يحدث بصورة كلية او «كتلية» كما عبر عن ذلك أحد الباحثين (1) فاذا كنا نتحدث عن ناحية من نواحي النمو كالنمو العقلي او النمو الانفعالي او النمو الحسي الحركي مثلا ، فاننا نفعل ذلك لضرورات الدراسة والفهم فقط ، اما في واقع الامر فان هذه الاشكال المختلفة للنمو ، انما هي وجوه متعددة لشيء واحد ، وتعبر عن حقيقة واحدة ، هي حقيقة الكائن البشري من حيث هي كل متكامل . والذي نقصد الي توضيحه ببساطة ، هو ان النمو ، بأشكاله المختلفة ، وحدة مترابطة ومتآزرة معا ، بينها تاثير متبادل يهدف الى تحقيق تكامل الكائن الحي .

والدليل على هذه العلاقات الموجبة بين أشكال النمو المختلفة ، اننا نستدل احيانا على نمو ذكاء الطفل ، بنمو اساليب سلوكه الحركي ، كما نستدل على تأخر نموه العقلي ، اذا لاحظنا تاخر الطفل في ظاهرة المشي مثلا ، ولعل هذا المعنى هو الذي يقصد اليه التعبير الشائع : « العقل السليم في الجسم السليم » .

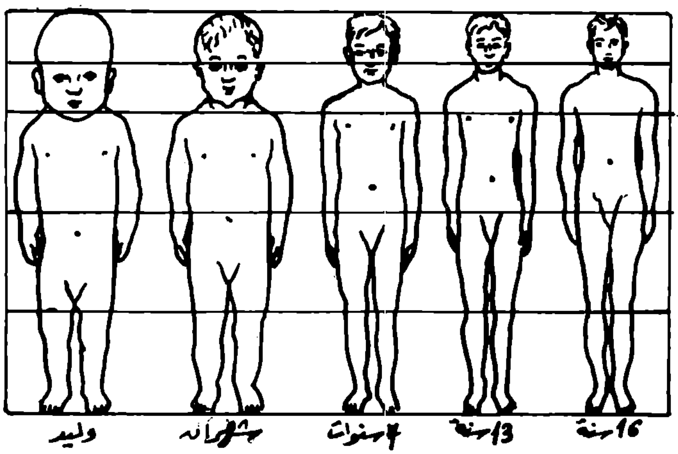
2 — يسير النمو من العام الى الخاص ، ومن المجمل الى المفصل ، فاذا اخذنا النمو الحركي مثلا فنحن نلاحظ ان حركات الطفل في البداية حركات كلية او « كتلية » فهو يستجيب لأمه بكل جسمه في مستهل حياته ، ثم تأخذ هذه الاستجابة الحركية في التخصص ، فيبتسم لها ، ثم يتعلم المصافحة في وقت متأخر نسبيا .

ولو اننا في مثال آخر — وخزنا طفلا رضيعا بابرة لصرخ ، وانتابته تشنجات وتقلصات تنتشر في مجموع جسمه فاذا ما كبر هذا الطفل ، فانه يميز مكان الوخزة ويسحب العضو المتألم وقد يضع يده على مكان الألم . ونحن نشاهد في

(1) د. احمد زكي صالح : « علم النفس التربوى » — القاهرة — النهضة المصرية 1966 ص 76 .

مثال ثالث — أن عملية المشى عند الطفل فى البداية — أى فى نهاية السنة الأولى تقريبا — غير متناسبة الحركات ، كما يكثر وقوعه واصطدامه بالأشياء حتى يتيسر له أن يصعد السلم وهو فى الشهر الثامن عشر تقريبا ، ثم ينزل من عليه عندما يكمل عامه الثانى . ثم ان هذا الاتجاه العام للنمو — فى مثـــال رابع — يجعلنا لا ندهش كثيرا حينما نجد الطفل فى بداية عهده بالمدرسة الابتدائية وهو يأتى من الحركة والنشاط ما يصعب علينا ضبطه أحيانا ثم اذا به لا يستطيع الامساك جيدا بالقلم لكتابة كلمة أو عبارة ، ذلك لأنه يعجز عن التحكم فى عضلات اصابعه الدقيقة . وخلاصة القول ان هذا الاتجاه العام للنمو سيفسر لنا ، فيما بعد ، كثيرا من المعطيات النفسية وسيساعدنا على أحكام كثير من أعمالنا التربوية والتعليمية .

3 — إن النمو يتجه من اعلى الى اسفل ، أى من الراس الى القدمين فبراعم الذراعين تظهر فى الجنين قبل براعم الساقين والنمو فى الراس يسبق النمو فى الساقين ، اذ يكون حجم راس الجنين فى الشهر الثانى مساويا لما تبقى من جسمه وفى شهره الخامس يكون رأسه ثلث جسمه . وعند الميلاد يكون طول رأسه حوالى ربع جسمه العام ثم ينمو الراس بعد ذلك بسرعة بطيئة نسبيا بينما يستمر الجسم فى النمو خطوات سريعة أحيانا ، وينمو نموا هادئا بطيئا احيانا اخرى (انظر شـــكل 1)



« شكل 1 » : حجم الرأس بالنسبه لطول الجسم فى أعمار مختلفه (2)

4 — يتجه النمو كذلك من المركز الى المحيط ، إى من الجذع الى الأطراف او من المحور الأوسط للجسم الى المحيط الطرفى فالطفل يستطيع استخدام العضلات العليا من ذراعيه — وهى الأقرب من وسط جسمه أو جذعه — قبل أن يتمكن من السيطرة على عضلات أصابعه والتقاط شىء بالسبابة والابهام .

5 — وأخيرا فكما أن نمو الكائن الحى وحدة مترابطة فهو أيضا وحـــدة مستمرة ومتصلة كألوان الطيف ، أو كتيار المياه لا يتوقف جريانه من المنبع حتى المصب ، كما انه وحدة (دينامية)بمعنى أن كل مرحلة من مراحل النمو تتأثر بما قبلها من مراحل وتمهد لما بعدها من مراحل أخرى . وسنزيد هذه النقطة توضيحا عند الحديث عن « مراحل الطفولة » .

(2) نقلا عن كتـــاب : ايزنك (H. J. EYSENCK) « الحقيقة والوهم فى علم النفس » ترجمة قدرى حفنى و د . رؤوف نظمى — القاهرة — دار المعارف 1969 ص 270

العــوامل المــؤثرة فى النمــو

النمو النفسى ظاهرة معقدة ، الأمر الذى يجعلنا نقع — فى كثير من المواقف — فى حيرة شديدة أمام تفسير سلوك بعض الأفراد ، ذلك لأن هناك عوامل عديدة تؤثر فى نمو الانسان وبالتالى فى سلوكه ، ويحتاج الامر منا دائما الى تحديد أكثر من عامل حتى يزداد فهمنا لظاهرة النمو ، ومن ثم لأساليب السلوك عند الفرد وسنحاول هنا أن نشير الى ثلاث مجموعات من العوامل لكل منها دورها الهام فى عملية النمو وهى العوامل الوراثية ، والعوامل العضوية ، والعوامل البيئــية :

1 — العــوامل الوراثيـــة :

لقد ثار — ومازال — جدل طويل بين الباحثين : أيهما مسؤول عن سلوك الفرد وتصرفاته ، هل هى الاستعدادات الوراثية التى انتقلت اليه من والديه أم هى الظروف البيئية التى تحيط بهذا الفرد وما يكتنف هذه البيئة من عوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية وتربوية . . . الخ .

ونحن نلاحظ بصفة عامة أن هناك شبها واضحا من الناحية الجسمية على الأقل بين الأفراد وبين والديهم من حيث طول الجسم ولون البشرة ، وشكل الوجه وتقاطيعه ، ولون العينين ، والشعر وحجم الرأس . . . الخ .

كما حاولت بعض الأبحاث ، أن تثبت للأبناء وراثة سمات المــزاج والطبع ، والخاصائص العقلية عن طريق دراسات تتبعية ، لأجيال متتالية لعائلات معينة عرف عن بعضها التفوق العقلى ، سواء فى مجالات الابداع العلمى أو الابداع الفنى . الا أن هناك دراسات أخرى قللت من شأن الوارثة فى النواحى العقلية والمزاجية والطبعية واعلت من شأن عوامل البيئة والتعلم ، فى اكتساب القدرات العقلية المختلفة ، والطباع المزاجية . على أن أغلب الدراسات الحديثة تجمع بين عوامل الوارثة وعوامل البيئة معا، فى تفسير السلوك الانسانى بصفة عامة ، سواء فى جانبه الجسمى ، أو فى جانبه العقلى ، وسواء فى جانبه الانفعالى ، أو فى جانبه الاجتماعى .

لكن كيف تحدث الــوراثة ؟

يبدأ تكون الجنين من اتحاد نطفة الذكر (3) مع بويضة الأنثى (4) ، أى ان الكائن البشرى يبدأ من خليتين اثنتين ، احداهما قادمة من الذكر والأخرى قادمة من الأنثى ، وبحدوث الالتقاء بين هاتين الخليتين يتم التلقيح أو الاخصاب ، وبذلك تصير الخليتان باتحادهما خلية واحدة (أنظر شكل 2) . ثم تنمو هذه الخلية فى الحجم فتنقسم الى خليتين ، لكنهما لا ينفصلان ، ثم يتتابع الانقسام الخلوى وتكون النتيجة نمو الجنين وتــكاملـــه .

وتحتوى كل من خلية الذكر وخلية الأنثى على عدد من العرى الصغيرة تسمى « بالصبغيات » (5) ، ويبلغ عدد هذه الصبغيات 23 صبغيا فى خلية كل والد ، وباتحاد الخليتين تتزاوج هذه الصبغيات ويصير عددها 46 صبغيا ، أى 23 زوجا (6) .

---

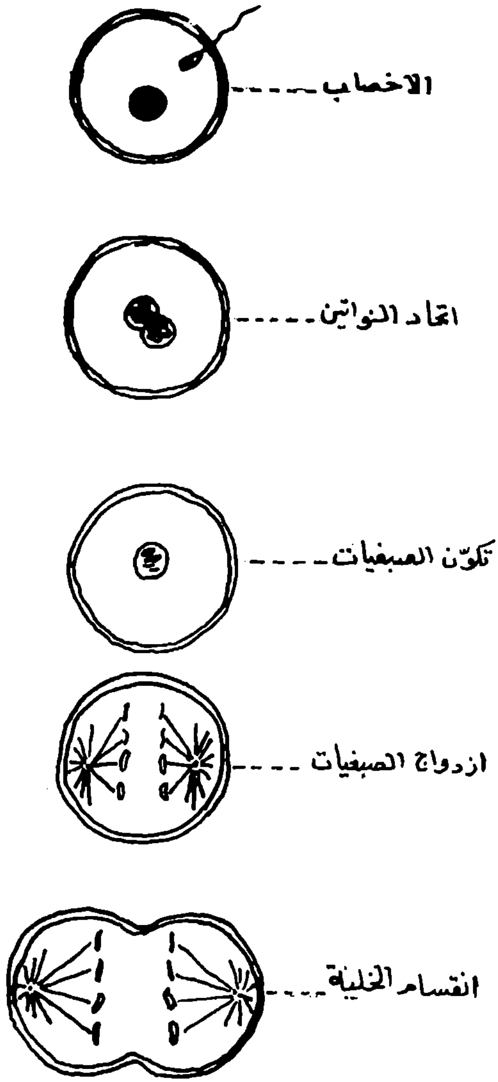
(3) Sperm — (4) Ovum

(5) chromosomes وسميت هكذا لانه لا يمكن رؤيتها تحت المجهر (المكروسكوب) الا اذا لونت .

(6) نجد فى بعض المراجع الأجنبية والعربية — غير الحديثة نسبيا — أن عدد الصبغيات هو 48 صبغيا ، أو 24 زوجا ، الا أن الأبحاث الحديثة فى علم الوراثة اثبتت أن عددها هو 46 فقط . راجع : د. أحمد شوكت الشطى « نظرات فى الوراثة والجنين والخداج » — مطبعة جامعة دمشق 1963 ص 35

وتتألف هذه الصبغيات بدورها من عدد من المورثات (7) وهي عبارة عن عناصر دقيقة منتشرة على جسم العروة الصبغية . ويرى علماء الوراثة ان هذه العناصر الدقيقة هى المسؤولة عن عملية الوراثة وقد أطلقوا عليها اسم « المورثات » أو « حاملات الاستعدادات الوراثية » .

وحين تشارف البويضة الملقحة على الانقسام تتضاعف صبغياتها ومورثاتها ، وينتقل الى كل خلية جديدة مجموعة كاملة من الصبغيات والمورثات (أنظر شكل رقم 2)



« شكل 2 » : الخلايا وتكون الصبغيات (الكروموسومات) (8)

---

(7) GENES

(8) د. فاخر عاقل « علم النفس ، دراسة التكيف البشرى » الجزء الاول ـ بيروت ـ دار العلم للملايين 1965 ، ص 246 .

وفى كل الانقسامات التالية للخلايا ، حتى وقت البلوغ ، تتضاعف الصبغيات والمورثات على النحو نفسه ؛ أما فى وقت البلوغ فان الخلايا المتخصصة بالأخصاب تخضع لعملية انقسام مختلفة ، فعوضا عن انقسام الصبغيات وتضاعفها قبل الانقسام يذهب فرد من كل زوج الى كل خلية جديدة فالبويضة تحصل على نصف صبغيات الام والنطفة تحصل على نصف صبغيات الأب .

وليس هناك قانون غير الصدفة يجمع بين البويضة والنطفة ، كما أن الصدفة ايضا هى التى تجمع بين الصبغيات ومورثاتها الآتية من الذكر ، والصبغيات ومورثاتها الآتية من الأنثى . وعلى هذا ، اذا اتحدت مورثات الطول عند الأب بمورثات الطول عند الأم ورث الجنين صفة الطول ، واذا اتحدت مورثات الذكاء عند الأب بمثيلاتها عند الأم كان الوليد ذكيا . والأمر نفسه صحيح بالنسبة لاغلب الصفات (9) وهذا من شأنه أن يفسر لنا الفروق الفردية المتباينة بين الأفراد . بل وبين الاخوة أنفسهم ، وأكثر من ذلك بين الأخوين التوامين الناتجين عن تلقيح بويضتين مختلفتين .

2 ـــ العـــوامـــل العضـــوية :

اذا كانت العوامل الوراثية لها دور فى تشكيل النمو وتحديد مساره فى اتجاه معين ، فان بنية الكائن البشرى نفسها ، وما تحويه من أجهزة عضوية ، وما تقوم به هذه الأجهزة من وظائف حيوية ، لهى ايضا ذات أثر هام على شكل النمو وعلى مدى فعاليته . ومن أهم الأجهزة العضوية ذات التأثير المباشر والفعال على النمو : الجهاز العصبى وجهاز الغدد ، وسنحاول فى الفقرات التالية أن نعرض فكرة مبسطة عن جهـــاز « الغدد » الذى يعمل فى جسم الانسان وما يقوم به من وظائف هامة تؤثر على نمو الفرد . وعلى صحته الجسمية والنفسية على السواء .

الغـــــــدد :

يحوى جسم الانسان ثلاثة أنواع من الغدد (10) :

- **غــــدد مقنـــاة** : وهى ذات قنوات صغيرة تصب بواسطتها افرازاتها داخـــل تجاويف فى الجسم أو على سطح الجسم . ولذلك يقال انهـــا ذات افـــراز خارجى (11) وبعض هذه الغدد يشترك فى عمليات الهضم والتغذية مثل الغدد اللعابية والمعدية والمعوية ، وبعضها الآخر يقوم بعمليات الاخراج والتخلص من الفضلات كالكليتين ، والغدد العرقية ، والغدد الدهنية ، والغدد الدمعية .
- **غـــدد غير مقنـــاة** : اى ليس لها قنوات خارجية تصب بواسطتها افرازاتها ولذلك يطلق عليها اسم الغدد الصماء ، وافرازاتها داخلية (12) اى تصب مباشرة فى الدم وهى لذلك غنية بالأوعية الشعرية وأهم هذه الغـــدد : الغدة النخامية (13) والغدة الدرقية (14) والغدة الكظرية او الادرينالية (15) (انظر شكل 3) .

---

(9) المصدر السابق ، من ص 244 الى ص 250 .

(10) اعتمدنا فى هذا الموضوع على الملحق الذى اضافه د. يوسف مراد على كتابه « مبادىء علم النفس العـــام» ، ابتداء من الطبعة الرابعة 1962 ـــ القاهرة ـــ دار المعارف .

(11) Exocrine

(12) Endoctrine

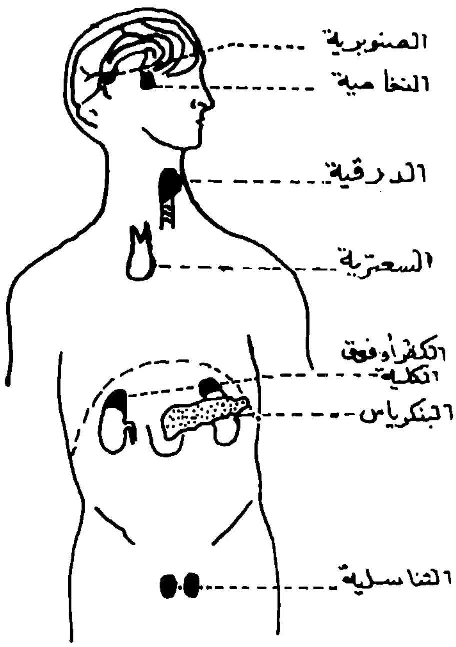
(13) Hypophisis

(14) Thyroïde

(15) Adrinal(e)

ويسمى ما تفرزه الغدد الصماء « بالهرمون » (16) وكمية الهرمون التى تفرزها هذه الغدد صغيرة جدا لكنها ذات تأثير كبير على نمو الجسم وعلى عمليات الهدم والبناء (17) التى تحدث لتجديد خلايا الجسم ، وعلى عمليات النمو العقلى والسلوك الانفعالى ، وتحقيق التكامل الكيميائى فى الجسم . . . الخ ، ولذلك فنحن سنقتصر على توضيح دور هذه الغدد لأهميتها البالغة فى عملية النمو

- **غدد مشتركة :** وهى التى تفرز افرازا داخليا وخارجيا معا ، ومن أهم هذه الغدد المعثكلة أو (البنكرياس) الذى يساهم بافرازه الخارجى الذى يصب فى (الأثنى عشر) فى عمليات الهضم والتمثيل ، كما يساهم بافرازه الداخلى الذى يسمى « بالانسولين » (18) على ضبط مستوى السكر فى الدم ، ومنها أيضا الغدد الجنسية أو التناسلية التى تنتج الخلايا التناسلية : البويضات لدى الانثى ، والحيوانات المنوية لدى الذكر .



« شكل 3 » : الغدد الصماء (19)

Hormone (16)

Métabolisme (17)

Insuline (18)

(19) عن الدكتور يوسف مراد بتصرف . الطبعة الخامسة ، 1966 ، ص 56 .

الغـــــدد الصماء :

اذا نظرنا الى الشكل رقم 3 لوجدنا أن أهم الغدد الصماء هى : الغدة النخامية ، والغدة الدرقية ، والغدة الكظرية ، أما الغدة الصنوبرية فما تزال الأبحاث تجرى بقصد تحديد طبيعتها ومعرفة وظائفها . ونتحدث الآن عن الغدد الثلاث الأولى ، وغنى عن البيان أنه لا يعنينا هنا الوظائف الفيزيولوجية للغدد فى ذاتها ، وانما يهمنا معرفة آثارها على عملية النمو بالدرجة الاولى .

الغـــدة النخامية :

توجد هذه الغدة فى قاعدة المخ . وهى تتكون من فص أمامى وفص خلفى وبينهما فص متـــوسط .

ويفرز **الفص الأمامى** الهرمونات الآتية :

1 — هرمون النمو : وتؤدى زيادة افراز هذا الهرمون فى الطفولة والمراهقة الى ما يسمى « بالعملقة » حيث يصل طول القامة الى مترين ونصف وفى حالة زيادة الافراز بعد المراهقة ، أى بعد توقف نمو العظام ووصول الشخص الى قامته الطبيعة ، تستأنف عملية النمو فى الأجزاء الغضروفية ، مما يؤدى الى الحالة المعروفة « بالاكروميجاليا » (20) أى كبر الأجزاء الطرفية ، فيزداد حجم الأذنين والأنف ، والفك الأسفل ، واليدين ، والقدمين مع احديداب الظهر ، ونتوء عظام الصدر فى بعض الحالات .

2 — الهرمون المسمى بالجونادوتروفين (21) : يؤثر فى نمو الغدد التناسلية ويؤدى اى نقص فى افراز هذا الهرمون الى توقف نمو الجهاز التناسلى وقد يؤدى كذلك الى أن يصاب الطفل بالبدانة المفرطة ، والميل الى النعاس والسلبية والخضوع فضلا عن رد الفعل الذى تحدثه حالته فى شخصيته بطريق غير مباشر أما **الفص الخلفى** فهو يفرز هرمون النخامين (22) ووظيفته الرئيسية منع ادرار البول ، ففى حالة عدم افراز النخامين قد تصل كمية البول الى 10 بل الى 15 لترا فى اليوم بدلا من لتر ونصف .

الغـــدة الدرقيـــة :

توجد فى مقدمة الجزء الأسفل من الرقبة ، وتتكون من فصين على جانبى القصبة الهوائية . وتفرز الغدة الدرقية « هرمونا »يسمى الثيروكسين (23) وهو يؤثر فى عملية النمو وعمليات الهدم والبناء (عملية تغير الخلايا وتجديدها فى الجسم) .

والأضطرابات التى تصيب وظيفة الغدة الدرقية تكون اما بنقص الافراز واما بزيادته . وقد يحدث نقص فى افراز الغدة الدرقية منذ المرحلة الجنينية ويترتب على ذلك أن يصاب الوليد والطفل من بعد بمرض القصاع (24) ومن اعراض هذا المرض :

Acromegalia (20)
Gonadotrophine (21)
Pituitrine (22)
Thyroxine (23)
Crétinisme (24)

بطء النمو واضطرابه ، وقصر القامة ، مع عدم التناسب بين اعضاء الجسم . ومن الناحية النفسية يتوقف النمو العقلي لدى المريض بالقصاع . فيظل فجا من الناحية الوجدانية ، عاجزا عن كف اندفاعاته الحيوية ، ولا تتجاوز نسبة الذكاء لديه 50 درجة ، اى انه دون الأبله . وقد لوحظ انه اذا عولج المريض بهرمون الدرقية بحقنه يوميا بالكمية المناسبة ، وذلك خلال السنة الأولى من حياته ، فان هذه الأعراض تزول ، ويستأنف النمو الجسمي والنفسي بصورة طبيعية . أما اذا جاء العلاج متأخرا فقد تزول الأعراض الجسمية ، دون التغلب على التأخر العقلي ، نظرا لما يكون قد اصاب الخلايا العصبية ، في لحاء المخ ، من عطب لا يمكن تداركه ، اذ أن نشاط النمو في هذه الخلايا يكون كبيرا جدا خلال السنة الأولى من العمر . وقد يحدث النقص في افراز الغدة الدرقية في مرحلة الشباب وهنا تحدث الاصابة بالمرض الذى يطلق عليه « مكسيديما » (25) ، ومن اعراضه أن يغلظ الجلد ويترهل الجسم ، ويتساقط الشعر ، وتنخفض درجة حرارة الجسم ، كما يميل المريض الى النعاس ويصاب بالبلادة . ويفقد اهتمامه بالعالم الخارجي .

وترجع بعض حالات الكسل المدرسي ، وعدم القدرة على التركيز الى نقص بسيط في افراز الغدة الدرقية ، ولذلك يجب عرض التلميذ على الطبيب قبل اتخاذ الاجراءات التربوية التي ترمي الى استثارة اهتمام التلميذ وحمله على بذل المجهود في الدراسة . فان بضعة مليجرامات من الثيروكسين (وهو هرمون الدرقية) يوميا كفيلة بتحويل الطفل البليد الكسول الى طفل نشط ذكي . غير انه يجب الا يفهم من هذا ان هرمون الدرقية من شأنه ان يزيد من ذكاء الشخص العادى ، انما هو — في حالة نقص الافراز الطبيعي — يسمح فقط للنمو العقلي لدى الطفل أن يستأنف سيره الطبيعي .

اما في حالة ازدياد افراز « الثيروكسين » فان سرعة عمليات الهدم والبناء تزداد ، فيقل وزن الجسم ، ويصاب المريض بالأرق ، وسرعة التهيج العصبي ، وعدم الاستقرار الحركي والانفعالي ويكاد يكون في حالة توتر مستمرة . وتكون زيادة الافراز مصحوبة عادة بتضخم الغدة ، وأحيانا بجحوظ العينين .

الغــدة الكظــرية :

توجد فوق كل كلية غدة يتراوح وزنها بين 7 غرامات و 20 غراما تعرف بالكظرية او الغدة الأدرينالية ، وهي تتكون من عضوين متميزين : القشرة والنخاع . وهما مختلفان تماما من الوجهتين البنائية والوظيفية .

ا — **نخاع الغــدة الكظرية :** وأهم الهرمونات التي يفــرزها الهــرمون المسمى « بالأدرينالين » (26) ، وهو يؤدى دورا هاما في الحالات الانفعالية كحالات الغضب العنيف أو الخوف الشديد ، فهو يساعد الجسم على تعبئة طاقاته لمواجهة الطوارىء بصورة ايجابية وفعالة (27) واهم وظائف الأدرينالين هي :

---

(25) Myxœdema

(26) Adrinaline

(27) لهذا الهرمون اهمية عظمى للانسان في أوقات الخطر التي يمر بها ، وبصفة خاصة في أوقات الحرب ، فهو يقدم للجندى خدمة جليلة في ساعات المعارك العنيفة والأخطار المحدقة ، فيعينه على تحمل المصاعب وقتا طويلا (بل ويخمد جراحه دون ان يشعر بذلك) فيستمر في النزال دون أن يدرى بالجروح والطعنات

1) توسيع حدقة العــين ،

2) زيادة سرعة القلب وقوة دقاته وقابليته للتنبه والتوصيل ،

3) انقباض الشرايين الصغيرة فى الجلد ، وانقباض الأوعية الدموية الذاهبة الى القلب والى العضلات المخططة اى التى تحيط بالهيكل العظمى ،

4) تحويل الجليكوجين فى الكبد الى سكر (جلوكوز) وهو يتميز بسرعة الاحتراق لامداد الجسم بالطاقة المطلوبة ،

5) يقاوم التعب العضلى ويزيد من قابلية العضلة للتنبه ،

6) يزيد عدد الكريات الحمراء فى الدم كما أنه يزيد من سرعة تخثر الدم (اى تكوين الجلطة الدموية منعا للنزيف) .

ب ــ **قشرة الغــدة الكظــرية** : تحيط هذه القشرة بنخاع الغدة ، ويتراوح سمكها حسب الأفراد من نصف مليمتر الى خمس مليمترات . وهى ضرورية للحياة ذاتها ، اذ أن استئصال الغدة الكظرية بأكملها يؤدى الى الموت فى ظرف أربعة او خمسة ايام ، اما استئصال نخاع الغدة دون القشرة فليس له اثار خطيرة .

وتفرز القشرة ثلاثة أنواع من الهرمونات : الهرمون الأول والثانى يؤثران فى عمليات الهدم والبناء ، والنوع الثالث شبيه بالهرمونات الجنسية حيث تؤدى زيادة افرازها الى تضخم سمات الرجولة ، كما تؤدى الى تغلب هذه السمات لدى المراة فيغلظ صوتها ، ويتساقط شعر الرأس ، وينبت شعر اللحية ، كما تؤدى لدى الطفل الى تبكير النضج الجنسى . ومن الواضح أن هذه التغيرات الشاذة من شأنها ان تثير استجابات سلوكية شاذة .

ويذهب بعض الباحثين الى أن الهرمون الجنسى للقشرة الكظرية يساهم فى تحديد جنس الطفل ، وتثبيته فى المراحل الأولى من التكوين الجنينى وذلك بالاضافة الى تأثير العوامل الوراثية .

3 ــ العــوامل البيئــــية :

المقصود بالبيئة (28) هو مجموع العوامل الخارجية التى تحيط بالفرد ويتفاعل معها تأثرا وتأثيرا ، ولا يمكن للكائن الحى أن يعيش بدون وسط أو بيئة خاصة به ، ينطبق ذلك على الكائن الحى عموما ،وعلى الانسان الذى هو مدار اهتمامنا خصوصا ، كما أن ذلك ضرورى له منذ اللحظة التى يتشكل فيها ، وهو فى بطن أمه ، فالجنين الآدمى يحيا فى بيئة خاصة به ، هى رحم الأم ، وهو يأخذ من هذه البيئة الغذاء والدفء والوقاية ، فكما إنه خاضع لما فى داخله من عوامل الوراثة ، فهو أيضا خاضع لهذه العوامل البيئية ــ من غذاء وحرارة ووقاية . . . الخ ــ التى تأتيه من الخارج ، اى من رحم الأم .

واذا نظرنا فى بيئة الانسان بعد ذلك ، وجدناها كثيرة العوامل ، سواء كانت هذه العوامل مادية او اجتماعية او معنوية ، كما أننا نلاحظ انه كلما نما الانسان وترقت مداركه وارتفع مستواه الحضارى كلما اتسعت دائرة بيئته . ومن امثلة العوامل البيئية

L'environnement (28)

المادية : المسكن والملبس ، والحرارة والبرودة ، والغذاء والهواء ، والبحار والأنهار والجبال والأمطار ، والسهول والوديان . . . الخ هذه المؤثرات المادية ، التى يكون لها دور كبير فى حياة الانسان ومزاجه وطباعه ، بل وفى تكوينه الجسمانى ذاته . ومن أمثلة العوامل البيئية الاجتماعية : الأسرة والمدرسة ، والحى والقرية ، والمدينة والولاية ، والدولة والأمة ، ونظم الجماعة ودينها ،وعرفها وتقاليدها ، ومؤسساتها الاجتماعية التربوية والاقتصادية والصحية ، وما الى ذلك من أجهزة يصنعها المجتمع للمحافظة على نفسه ، وعلى تراثه ، ولتحقيق تماسكه ، وذلك من خلال التأثير بها على أفراده .

ومن أمثلة العوامل البيئية المعنوية : فبالاضافة الى العوامل الاجتماعية السابقة التى يمكن تصنيفها باعتبار أو بآخر ضمن العوامل المعنوية ، فاننا نضيف هنا : وسائل الاتصال المختلفة ، سمعية وبصرية ، كالاذاعة والتلفزة والسينما ، التى ربطت ما بين الأفراد والجماعات ، وقربت ما بين الثقافات والحضارات المختلفة . هذا الى جانب المؤثرات الثقافية الأخرى من كتب ودوريات ، وصحف ومجلات ، وندوات ومحاضرات ، ومؤتمرات وملتقيات . . . الخ .

ولقد سبق أن أشرنا فى مطلع الحديث عن العوامل الوراثية ، أن الجدل كان ومازال قائما فى أيهما له الغلبة فى التأثير على نمو الفرد هل هو الوراثة أم البيئة ؟ لكننا نستطيع القول الآن أن طرح السؤال بهذه الصورة ليس له مبرر منطقى ولا موضوعى ، ونوضح ذلك بالمثال الآتى المأخوذ من عالم النبات ، فلو أننا زرعنا نوعين من القمح ، أحدهما ردىء والثانى جيد ، فى تربة واحدة ، وتحت ظروف متشابهة ، فان البذرة الرديئة تنتج قمحا رديئا ، والجيدة تنتج قمحا جيدا ، ومهما حسنت التربة وظروف النمو ، فان الفرق سيظل ملحوظا ، وكذلك اذا زرعنا نوعا واحدا من بذور القمح فى تربتين مختلفتين ، فان التربة الجيدة تساعد على انماء القمح الى خير ما ينتظر منه ضمن خصائصه الوراثية . أما التربة الرديئة فانها تعطل من نمو هذهالخصائص . ونحن حين ندرس الحيوان أو الانسان نجد نفس النتيجة ، وهى خضوع نموهما لعالمى الوراثة والبيئة ومن الصعب جدا تحديد إثر الوراثة وحدها ، وأثر البيئة وحدها . فكل عملية من عمليات النمو هى محصلة للتفاعل بين الاستعدادات الداخلية الوراثية والمؤثرات الخارجية البيئية (29) .

ولما كانت بعض عوامل البيئة من الممكن التحكم فيها من حيث ادخال بعض التحسينات عليها ووضعها فى الصورة الملائمة بحيث يعطى التأثير المرغوب فيه على الناشئة وعلى الأفراد عموما ، فان الأهتمام بهذه العوامل — كالاسرة ، والمدرسة ، والجامعة ، والحى ، وجماعة الاصدقاء ، ووسائل الثقافة والترفية المختلفة . . . الخ — ودراستها أمر ضرورى يهتم به رجال التربية والمعلمون فى المقام الأول .

مــراحل الطفــولة :

لقد سبق أن ذكرنا ، ونحن بصدد الحديث عن الاتجاهات العامة للنمو ، التى هى بمثابة قوانين تنظم عمليــة النمــو ، أن الكائن الحى ينمو فى وحدة مستمرة

---

(29) صالح عبد العزيز والدكتور عبد المجيد « التربية وطرق التدريس » الجزء الأول — القاهرة — دار المعارف . الطبعة التاسعة 1968 . من ص 128 الى ص 130 .

« ودينامية » بحيث تتأثر كل مرحلة من مراحل هذا النمو بما سبقها من مراحل ، كما تؤثر فيما بعدها من مراحل أخرى ويضرب أحد المؤلفين مثالا يوضح به هـذه الحقيقة لا بأس أن نعرضه هنا ، يقول المؤلف (30) :

« ان مثل تقسيم نمو الانسان الى مراحل ، كمثل تقسيمنا السنة الى فصول ؛ فقد اصطلحنا على تقسيم السنة الى فصول الشتاء والـربيع والصيف والخريف ، وحددنا تواريخ معينة لابتداء كل فصل ونهايته ، وهذا التقسيم — بطبيعة الحال — مفيد من الناحيتين العلمية والعملية ، لكننا نلاحظ أن الجو لا يتحول بين يوم وليلة من شتاء الى ربيع ، أو من ربيع الى صيف ، بل ان التحول يأخذ طريقه بالتدريج ، ولا نلمس الفرق بين آخر أسبوع من الشتاء وبين أول أسبوع في الربيع . ونفس هذا الكلام يمكن أن ينطبق على تقسيمنا للنمو الى مراحل فهو تقسيم افتراضي — وان كانت هناك بعض الاعتبارات العلمية والعملية التى تجعلنا نختار تقسيما معينا — كما أنه تقسيم تقتضيه طبيعة الدراسة والتحليل ، وضرورة التبسيط العلمى ، كما تفرضه بعض الضرورات العملية مثل تقسيم التعليم الى مراحل متجانسة من حيث تلاميذها ومن حيث خصائصها وأهدافها التربوية والتعليمية . »

تقســـــيمات مختلفـــة :

ليس من الغريب اذن ، ان نجد العلماء يختلفون فى تحديد هذه المراحل من حيث بداياتها ونهاياتها فليس هناك من مقياس خارجى موضوعى تخضع له هذه التقسيمات ، وانما هو يخضع فى كثير من الأحيان الى مجموعة من الافتراضات أو المسلمات التى تدعمها بعض المعطيات السيكلوجية أو بعض الاعتبارات العملية .

فمثلا لاحظ بعض العلماء أن النمو الجسمى والعقلى يحدث كل منهما بالتبادل ، اى لا يسير على وتيرة واحدة ، وانما يتراوح بين فترات تختلف سرعة وبطئا ، فاتخذ من هذا الاساس معيارا لتقسيم النمو الى المراحل التالية (31) .

1 — مرحلة نمو جسمى : تشمل الـ 18 شهرا الأولى وفيها تظهر الوظائف الحيوية الضرورية للفرد كوظائف البصر والسمع والمضغ والمشى وبدء الكلام . . . الخ .

2 — مرحلة نمو عقـــلى : من 18 شهرا الى 4 سنوات .

3 — مرحلة نمو جسمى : من 4 الى 7 سنوات .

4 — مرحلة نمـــو عقلى : من 7 الى 11 سنـــة .

5 — مرحلة نمو جسمى : من 11 الى 14 سنـــة .

6 — مرحلة نمـــو عقلى : من 14 الى 17 سنة

وهناك بعض التقسيمات الأخرى التي اعتمدت على تطور النمو العقلى كمعيار للتقسيم ، وان لم تغفل الاعتبارات العملية فى نفس الوقت ، ومن هذه التقسيمات ما نجده فى بعض المؤلفات الفرنسية التربوية ، ففى المؤلف الذى وضع تحت اشراف الاستاذ « دوبيس » (32) عن « علم نفس الطفل من الولادة الى المراهقة » نجد التقسيمات الآتيـــــة :

(30) د. احمد زكى صالح ، المصدر السابق . ص 79 .

(31) صلح عبد العزيز ، د. عبد العزيز عبد المجيد ، المصدر السابق . ص 101 .

(32) — M. DEBESSE, « *Psychologie de l'enfant* », C.P.M. N° (1), Bourrelier

1 — العمر الاول (33) : من صفر حتى الثانية ؛

2 — عمر مدرسة الحضانة (34) : من 2 — 6 ،

3 — العمر المدرسى (35) : من 6 — 12 ،

4 — المــراهقة (36) : من 12 — 18 .

كما نجد تقسيما آخر عند « اندرية فيرى » (37) كما يلى :

1 — (مرحلة المهد) (38) وتشمل السنة الاولى ؛

2 — الطفولة الأولى (39) : من 1 الى 3 سنوات ،

3 — الطفولة الثانية (40) : من 3 الى 7/6 سنوات ،

4 — الطفولة الثالثة (41) : من 7 الى 13/12 سنة ؛

5 — من الطفولة الى سن الرشد (42) : وتنقسم الى مراحل ثلاث :

ا) مرحلة ما قبل المراهقة (43) : من 12 الى 15/14 سنة ،

ب) مرحلة المراهقة : من 15/14 الى 17 سنة ؛

ج) مرحلة النضج (44) : من 17 الى 20 سنة (وما بعدها) ؛

أما التقسيم الذى سرنا عليه فى هذا الكتاب فهو قريب الى التقسيمين السابقين ؛ وهو يحقق كلا من الاعتبرات النظرية والمطالب العملية ؛ بالاضافة الى انه شائع فى بعض الكتب المتداولة مع اختلافات طفيفة (45) .

مـــراجع :

1 — د. أحمد زكى صالح « علم النفس التربوى » — القاهرة — النهضة المصرية ، الطبعة التاسعة 1966 .

2 — د. فاخر عاقل « علم النفس ، دراسة التكيف البشرى » الجزء الاول — بيروت — دار العلم للملايين 1966 .

3 — صالح عبد العزيز والدكتور عبد العزيز عبد المجيد « التربية وطرق التدريس » الجزء الاول القاهرة — دار المعارف ، الطبعة التاسعة 1968 .

4 — د. يوسف مراد « مبادىء علم النفس العام » — القاهرة — دار المعارف ، الطبعة الخامسة 1966 .

---

(33) Le premier âge

(34) L'âge de l'école maternelle

(35) L'âge scolaire

(36) L'adolescence

(37) — A. Ferré, « *Cours de Psychologie enfantine et juvénile*, SUDEL

(38) La phase enfantile

(39) La première enfance

(40) La seconde enfance

(41) La troisième enfance

(42) L'âge adulte

(43) La préadolescence

(44) La maturation

(45) انظـر مثلا الكتب التالية

— F. Hotyat, « *Psychologie de l'enfant*, F. NATHAN, 1970.

— E. Hazan, « *Abrégé de Psychologie de l'enfant* », F. NATHAN, 1955.

الفصـــــل الثـــانى

مرحـلة الطفـولة الأولى

(من ما قبـــل الولادة حتى الثالثة)

المــرحلة الجنينـــــية :

ان مرحلة ما قبل الولادة ، وهى ما نسميه بالمرحلة الجنينية ، تمتد منذ لحظة « الاخصاب » حتى ساعة الولادة . ويبلغ طولها حوالى تسعة أشهر .

وعملية النمو تبدأ منذ بداية هذه المرحلة ، وهى ، رغم قصرها ، على جانب كبير من الأهمية ، ففيها يتم بناء جميع اجهزة الجسم الحيوية بحيث تصبح على استعداد للعمل عند الولادة مباشرة .

ولقد اتفق علماء الأجنة على تقسيم هذه المرحلة الى فترات ثلاث (1) :

1 ـــ **فترة الاخصاب :** وتشمل الأسابيع الثلاثة الأولى ،

2 ـــ **فترة الجنين الخلوى :** وتمتد من اول الأسبوع الـــرابع الى نهاية الأسبوع الثامن . وتتميز هذه الفترة بالنمو السريع ، اذ يتم خلالها تكوين كل اجهزة واعضاء الجسم الحيوية ، وجميع صفاته الأساسية الخارجية ،

3 ـــ **فتـــرة الجنـــين :** وتمتد من أول الشهـــر الثالث حتى الولادة ، وبالرغم من استمرار النمو فيها بالزيادة السريعة ، فانه لا يحدث فيها تمييز جديد فى شكل الجسم ، او فى إجهزته ، حيث يكون قد تم تأسيس كل ذلك فى الفترة السابقة . ويبلغ طول الجنين فى هـــذه الفترة ، اى قرب ســاعات الـــولادة ، حوالى 50 ـــ 56 سم كما يبلغ وزنه حوالى 7 ـــ 5ر7 رطلا وتكون جميع اجهزته على استعـــداد للعمـــل .

أثر العوامل الوراثية والبيئية على الجنـــين :

1 ـــ **العـــوامل الوراثية :** تتحدد فى الفترة الأولى من نمو الجنـــين ، وهى فترة (الاخصاب)صفات الفرد الوراثية ، كما يتحدد جنسه ، ذكرا كان او انثى ولقد سبق أن اوضحنا فى موضع سابق ، دور الوراثة وفعاليتها (2) ، ونكتفى الآن بأن نؤكد على أن المورثات او حاملات العوامل الوراثية ، لا تحمل فقط صفات الأب والأم فحسب ، بل تحمل كذلك صفات سلفهما القريب والبعيد ، كما أن التقاء هذه المورثات لا يكون الا بمحض الصـــدفة ، ومن هنا يصعب علينا أن نتنبأ بصفات المولود الجديد ، كما أن هذه الحقائق تيسر لنا ، فى نفس الوقت ، تفسير الفروق الفردية المتباينة بين الأفراد بل وبين الاخوة انفسهم كما سبق أن بينـــا .

---

(1) احمد زكى صالح « علم النفس التربوى » ـــ القاهرة ـــ النهضة المصرية ، الطبعة التاسعة 1966 من ص 103 الى ص 104 .

(2) انظر أثر العوامل الوراثية فى النمو ص 9 .

2 — **العوامل البيئـــية :** سبقت الاشارة فى موضع سابق (3) أن الكائن الحى لا يستطيع أن يعيش بدون وسط ، أو بيئة خاصة به ، وأن الكائن الآدمى . منذ اللحظة التى يتشكل فيها فى بطن أمه يبدأ فى التماس الغذاء والدفء والحماية من البيئة التى تحيط به ، وهى رحم الأم . فمنذ اللحظة التى تستقر فيها البويضة الملقحة فى جدار الرحم ، وبينما تباشر عملية الانقسام الى خلايا متعددة يبدأ تكوين الأغشية الجنينية او ما يسمى « بالمشيمة » التى يمتد منها الحبل السرى الى البويضة ، والذى يقوم بتغذية الجنين وبمده بالأكسجين . وتزداد حاجة الجنين الى الغذاء من حيث الكم ، ومن حيث الكيف كلما قرب من نهاية هذه المرحلة . ومن هنا فان الأمهات اللاتى يعانين من نقص فى الغذاء غالبا ما يلدن اطفالا بهم نقص جسمى أو عقلى أو اضطراب نفسى شديد . فاذا كانت الأم هى العالم الذى يحيط بالجنـــين ، فان كل ما يؤثر فى أحـــوال الأم الصحية والاجتماعية والنفسية يعود فيؤثر بالتالى على تكوين الجنين . كما ان مرض الأم اثناء فترة الحمل يؤثر على عمليتى البناء والهدم اللتين ينمو من خلالهما الجنين وتتكون اجهزته وأعضاؤه المختلفة .

ولقد إثبتت بعض التجارب ان الحالات النفسية السيئة التى تمر بالأم وقت الحمل تؤثر على حالة الجنين ، وذلك نتيجة لاضطراب افرازات الغدد اثناء الحالات الانفعالية الشديدة ولهذا كله فان الأم اثناء الحمل ، احوج ما تكون الى الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية حتى نوفر للجنـــين افضل الظروف الملائمة لاكمال عملية النمو فى صورتها السوية .

النمو الجسمى والنمو الحسى الحركى

فى الطفولــــة الأولى

الطفــــل عنـــد الولادة :

تمثل حادثة الولادة نقطة تحول أساسية فى حياة الكائن الآدمى . فبعد ان كان ، وهو فى بيئته الداخلية يعتمد اعتمادا كليا فى وظائفه الحيوية المختلفة عـــلى امه ، أصبح — وهو يواجه البيئة الخارجية الجديدة — معرضا لمتاعب شتى منها عمليات التنفس ، والهضم ، والاخراج ، والنــــوم ، واليقظـــة ، الى آخـــر هذه الوظائف الفيزيولوجية التى عليه أن يقوم بها وهو مستقل نسبيا عن الأم . وليس غريبا ، بعد ذلك ، أن نرى بعض المؤلفين يصورون المصاعب التى تواجه الطفل عند الولادة بأنها تشكل لديه أول أزمة عليه أن يواجهها ، وان يتغلب عليها .

سلوك الطفــل بعد الـــولادة :

يواجه الطفل الموقف الجديد ، بعد الولادة ، بمجموعة من الحركات الكلية أو الاستجابات التكيفية المنتشرة التى يقوم بها بجميع جسمه . واذا نحن تذكرنا المبادىء العامة لاتجاهات النمو ، فهمنا على التو لماذا يبدأ الطفل لحظاته الأولى بالصراخ والحركات العشوائية الارتماشية التى تشمل مجمـــوع كيانه الجسمى ، فالصراخ

(3) انظر ايضا أثر العوامل البيئية على النمو ص : 15 .

استجابة عامة يواجه بها الطفل الصعوبات المترتبة على عمليات التنفس الجديدة ودخول الأكسجين الى رئتيه اول مرة عن طريق غير طريق الحبل السرى الى جانب اختلاف درجة حرارة البيئة الخارجية عنها فى البيئة الداخلية لرحم الأم ثم عمليات البلع والهضم التى لم تكن تقوم بها أجهزته من قبل . ومن ثم ، فاننا نلاحظ أن الطفل الحديث الولادة يكون عادة غير مستقر فهو يبكى ويصرخ ، ويختلج ويرتعش ، ويعطس ويرفس . . . الخ .

ان عملية التنفس ، وعملية الهضم لدى الوليد لا تنتظمان قبل نهاية الأسبوع الرابع تقريبا . كما أن درجة حرارته فى هذه الفترة تكون متذبذبة بين الهبوط والصعود . ويلاحظ ان سلوك الطفل بصفة عامة خلال الشهور الأربعة الأولى بعد الولادة يتصل اتصالا وثيقا بالوظائف الفيزيولوجية : كالتغذية والنوم واخراج الفضلات وما الى ذلك . ومن هذه الناحية ينظر الى هذه الفترة كما لو كانت امتدادا وتكملة للشهور التسع التى قضاها فى بطن أمه ، وان كانت — اى هذه الشهور الأربعة الأولى — تعده للتكيف مع العالم الخارجى الذى سيعيش فى وسطه .

ولعل أهم ما يلفت النظر فى سلوك الطفل خلال الفترة التالية مباشرة لعملية الولادة هو استغراقه فى النوم ، فالوليد البشرى يميل الى النوم الكثير ، وهذا يفسر معنى إن هذه المرحلة هى بمثابة امتداد للمرحلة الجنينية ، والطفل يستمر فى عملية النمو أثناء نومه الطويل . وقد وجد أن متوسط ساعات نومه فى اليوم خلال الشهور الأربعة الأولى يقارب العشرين ساعة ، وتتناقص هذه النسبة تدريجيا حتى تصل الى 18 ساعة عند ما يكمل عامه الأول ، وعند نهاية العام الثانى يتراوح متوسط ساعات نومه بين 15 و 16 ساعة يوميا (4) .

المظاهر العامة للنمو الجسمى :

يتميز النمو الجسمى فى مرحلة الطفولة الأولى بالسرعة المتزايدة اذا قارناه بمعدل هذا النمو فى المراحل التالية .فنلاحظ ، من حيث الوزن مثلا ،أن الطفل الحديث الولادة يزن حوالى 7 أرطال أو ثلاثة كيلوغرامات فى المتوسط ويصل ، فى نهاية الشهر الرابع الى حوالى 6 كيلوغرامات ، اى يزيد بمعدل 4/3 كيلو شهريا ، ثم يزيد وزنه بعد ذلك بمعدل 2/1 كيلو شهريا حتى نهاية السنة الأولى ، فيصل وزنه فى المتوسط 9 كيلوغرامات ، وفى نهاية السنة الثانية تصل الزيادة الى 12 كيلوغراما اى بمعدل 4/1 كيلو شهريا (انظر جدول 1) .

ونلاحظ ايضا ، من حيث الطول ، إن الوليد يبلغ حوالى 50 سم فى المتوسط ، ثم يزيد طوله بمعدل 5ر2 سم كل شهر خلال الأشهر الأربعة الأولى ، فيصل الى حوالى 60 سم . وفى نهاية السنة الأولى يكون طول الطفل حوالى 70 سم . ثم يصل متوسط طوله الى 80 سم تقريبا فى نهاية السنة الثانية (انظر جدول 1) . فاذا لم نلاحظ على الطفل زيادة فى وزنه خلال الأسابيع الأولى واذا لم تحدث زيادة فى طوله فى نهاية الشهر السادس فانه فى هذه الحالة ينبغى علينا عرضه على الطبيب (5) .

---

(4) احمد زكى صالح ، المصدر السابق . ص 111 .

(5) د. احمد زكى صالح ، نفس المصدر . ص 110 .

العمـر	النمـو		
	الـوزن	القـامة	التسنن
4 اشـهر	6 ك . غ	60 سم	—
6 اشـهر	7 ك . غ	64 سم	—
8 اشـهر	8 ك . غ	67 سم	قاطعان
10 أشـهر	5 ، 8 ك . غ	68 سم	4 قواطع
14 — 15 شهرا	5 ، 9 ك . غ	72 سم	10 اسنان
18 شـهرا	10 ك . غ	75 سم	12 سنا
24 شـهرا	12 ك . غ	80 سم	18 سنا

« جـدول 1 » يبين المظاهر العامـة للنمو الجسمى (6)

وتجدر الاشارة هنا الى ان هذا النمو السريع ، وبصفة خاصة خلال السنتين الأوليين يجعل الطفل عرضة للاصابة بكثير من الأمراض ذلك لأن معظم الطاقة الحيوية للطفل تكون مستنفدة بسبب مواجهة عمليات الهدم والبناء المستمرة ، والرامية الى بناء انسجة الجسم وأجهزته العضوية المختلفه هذا بالاضافة الى عملية التسنن التى تستنفد هى الأخرى جزءا من الطاقة الجسمية وتجعله كذلك عرضة لبعض الأمراض .

ومن هنا كان لابد ان يلقى الطفل رعاية طبية مستمرة خلال مرحلة الطفولة الأولى ، وأن يعنى والداه عناية تامة بغذائه ونظافته ، وتعرضه للهواء الطلق واشعة الشمس .

الرضاع وأهميتـه فى نمو الطفل النفسى :

يستطيع الطفل ان يقوم بعملية الرضاع او الامتصاص بنجاح بعد ولادته بفترة قصيرة ، ولذلك ينظر احيانا الى هذه العملية كما لو كانت استعدادا فطريا غريزيا يساعد الوليد على الحياة والبقاء . والواقع ان سبب نجاح الطفل فى القيام بعملية

(6) دوبيس (تحت اشرافه) « علم نفس الطفل من الولادة حتى المراهقة » ترجمة : حافظ الجمـالى .
مطبعة جامعة دمشق 1965 . ص 44 .

الامتصاص او الرضاع بسرعة ملحوظة هو هذه الحساسية الشديدة المتمركزة الى حد ما فى المنطقة الفمية . فقد لوحظ انه اذا قربنا من الوليد خلال ساعاته الأولى احد المنبهات (كتحريك احد الأصابع على مسافة 1 سم من الشفتين مثلا) تحدث بعض « الأرجاع (الحركات او الاستجابات) المهوشة التى ليس لها قالب حركات الامتصاص المنتظمة . وتكون هذه الأرجاع بمثابة المادة الخام التى تكتسب قالبها المنتظم بفضل ما يلقاه الوليد من مساعدة من الأم ، او من يقوم مقامها ، وتكون هذه المساعدة (غالبا) فى شكل اعطاء الوليد بعض السوائل بالملعقة وذلك فى اليومين او الثلاثة ايام الأولى ، ثم باعتصار لبن الثدى فى فمه مع وضع الحلمة بين شفتيه ، فلا تلبث بعض الأرجاع (الحركات) الصادرة عن شفتيه أن ترتبط بمسرى اللبن فى بلعومه . واخيرا تنتخب هذه الأرجاع وتبقى دون غيرها » (7) وتكون ما نسميه بعملية الامتصاص او الرضاع .

ويجد الوليد فى رضاعته الغذاء والحنان ، ولـذلك فان عملية الرضاع عملية جسمية ونفسية معا ، اذ تتركز أنفعالات الطفل فى سنته الأولى حول الفم ونشاطه ومن هنا فان لهذه العملية دورا هاما فى النمو النفسى للطفل من حيث اتزانه الانفعالى او من حيث اضطرابه الوجدانى . ومن هذه الزاوية وغيرها ينادى كثير من المربين بضرورة ان تتولى الأم ارضاع طفلها من ثدييها مادامت قادرة على ذلك والا تستبدل بثدييها الارضاع الصناعى ، فبالاضافة الى ما قد يسببه هذا الارضاع الصناعى من « جدب نفسى » (8) فهو لا تتوفر فيه القيمة الغذائية الملائمة لحاجة الطفل الفعلية ، التى يجدها فى لبن امه ، كما أنه قد يسبب له بعض الأمراض الجسمية عن طريق التلوث بالجراثيم . . . الخ .

وينبغى ان تكون عملية الرضاع فى مواعيد منتظمة ، وان تتم فى مكان هادىء بحيث لا يشغل الوليد عن رضاعته شىء ، كما لا يجوز ان يقدم الثدى للوليد حسب طلبه ، أو فى فترات قصيرة ، أو حين نريد كفه عن البكاء (9) دون ان يكون جائعا ، فان الاسراع بتقديم الثدى او الغذاء له عند البكاء قد يكسبه عادات سلوكية سيئة فيلجأ الى البكاء للفت الأنظار اليه ، أو لفرض مطالبه (10) وربما يكون ذلك سببا فى اكتساب سمات الطفل المدلل من بعد ، وما يترتب على ذلك من اعاقة النضج النفسى وعدم تكامل الشخصية .

ازمـة الفطـــام :

الفطام هو العملية التى تستبدل فيها بالـرضاع من الثدى التغذية الأخــرى الخارجية . ومن الضرورى أن تتم هذه العملية تدريجيا ، اى ان نحل الوسائل الأخرى فى التغذية محل الرضاع شيئا فشيئا . الا ان بعض الأمهات قد اعتدن ان تقطعن عملية

(7) د. مصطفى سويف « الأسس النفسية للتكامل الاجتماعى » ـ القاهرة ـ دار المعارف . الطبعة الثانية 1960 . ص 73 .

(8) د. عبد الحميد الهاشمى « علم النفس التكوينى » ـ دمشق ـ دار التربية . 1966 . ص 86 .

(9) قد يكون سبب بكاء الطفل أنه يعانى من اضطرابات معدية ، او تقلصات معوية أو بسبب صعوبة عملية الهضم ، او تلوث الغذاء ، او يكون البكاء بسبب الحاجة الى النظافة بعد عمليات الاخراج . . الخ .

(10) المصـــدر السابق . ص 87 .

الرضاع فجأة ، ويجبرن الطفل دفعة واحدة على تناول الغذاء بأسلوب آخر ، وهن غالبا ما يلجأن الىو ضع اشياء كرهة على حلمة الثدى يعافها الواليد بغية تنفيره نهائيا من ثدى الأم . وقد لا تدرى الأم أن هذا الصنيع قد يسبب لطفلها صدمة نفسية حينما يجد نفسه وقد فقد فجأة مصدر الغذاء والحنان ، وهو ثدى الأم . فهذه العملية اذا — الى جانب ضرورة التدرج فيها — تحتاج الى قدر كبير من الكياسة مع زيادة الحنان الأبوى فى هذه الفترة ليشعر الفطيم انه مازال فى مركز المحبوب .

ظهور الأسنان وآثارها الجسمية والنفسية :

يبدأ ظهور الأسنان خلال الشهرين السادس والسابع تقريبا ، وفى نهاية السنة الأولى من العمر يبلغ مجموع اسنان الطفل ستا ، اربع منها فى الفك العلوى واثنتان فى الفك الأسفل وفى سن 18 شهرا يكون مجموعها حوالى 12 سنا ، وفى نهاية السنة الثانية يتراوح مجموع الأسنان بين 16 و 18 سنا (أنظر جدول 1) .

وتبدى بعض الأمهات شيئا من القلق اذا ما حدث تأخر فى ظهور الأسنان ، على ان هذا القلق لا مبرر له ، بل ان التأخر فى ظهور الأسنان هو فى مصلحة الطفل ، اكثر من التبكير فى ظهورها ، فنبات الأسنان عملية عنيفة يصاحبها ارتفاع فى درجة الحرارة والاصابة ببعض الاضطرابات المعوية وحدوث الاسهال . ومن هنا فان الطفل يحتاج الى درجة مناسبة من النمو تسمح له بمقاومة هذه العملية وتحمل نتائجها ، الأمر الذى لا يتيسر له فى الشهر الرابع أو الخامس مثلا كما يحدث أحيانا .

ولظهور الأسنان اثر هام فى سلوك الطفل ، سواء من النواحى الانفعالية او من النواحى العقلية ، فمن الناحيـــة الانفعالية نجد الطفـــل ميـــالا الى أساليب الهدم والتخريب ، فلا يصل الى يديه شىء الا وقربه الى فمه ليعمل فيه اسلحته الجديدة قضما وتمزيقا وتخريبا . وأما من الناحية العقلية ، فان ظهور الأسنان يساعد على توسيع نطاق خبرات الطفل نسبيا ، حيث نجده يختبر بها كل ما يقع تحت يده ، ثم هو يسبر بها أحيانا عن طريق العض . ولا ينبغى أن تصل ردود أفعالنا ازاء هذه الاستجابات (الشاذة فى نظرنا) الى أن نبعد عن مجال حركة الطفل كل شىء ، بل ينبغى أن نشبع له هذا الميل الى الضغط بأسنانه ، بأن نجعل فى متناوله بعض اللعب النظيفة والأشياء القابلة للتلف ، فنحقق له اشباع هذه الحاجة الجديدة من ناحية ، ونساعده — فى نفس الوقت — على استمرار نموه فى الاتجاه الصحيح جسميا ونفسيا من ناحية أخـــرى .

النمـــــو الحـــركى :

1 — **المشى والتعرف الى العالم الخارجى** : اذا لاحظنا النمو الحركى للطفل فى هذه المرحلة ، فاننا نتبين بوضوح المبدأ الذى يقول ان النمو يتجه من أعلى الى اسفل ، اى من الراس الى القدمين (11) فالطفل يكتسب اولا عملية السيطرة على رأسه وعنقه، ثم على صدره وظهره ، والجزء الأسفل من الظهر ، واخيرا على رجليه . ومن هنا فان الطفل لا يبدأ فى عملية المشى الا فى بداية السنة الثانية حيث تسبق هذه المرحلة الهامة فى النمو — مرحلة المشى — عمليات أخرى ضرورية لابد من القيام بها قبل أن يخطو الطفل خطواته الأولى .

---

(11) أنظر : الاتجاهات العامة للنمو . ص 7 .

ان أول ما تنتظره الأسرة من الطفل هو أن يتخذ وضع ((**الجلوس بدون مساعدة**)) للحظات قصيرة مسيطرا فى الوقت نفسه على اتجاه واستقرار رأسه ، وهذا لا يتم الا فى الفترة الواقعة بين الأسبوع السادس عشر والأسبوع الرابع والعشرين . ثم هو يتمكن من أن يجلس بمفرده دقائق قليلة فى أواخر الأسبوع السادس والثلاثين . وعند هذه المرحلة يستطيع الطفل أن يمارس عملية ((**الحبو**)) .

وفى الربع الأخير من السنة الأولى يجيد الطفل الجلوس بمفرده فترة طويلة دون أن يقع الا نادرا ، كما أنه يستطيع خلال هذه المدة ((**الوقوف بمساعدة**)) معتمدا على الكبار أو متكئا على أى شىء يساعده على ذلك كالمشاية مثلا . أما ((**الوقوف دون مساعدة**)) فيستطيعه الطفل فى أواخر الشهر الأول من السنة الثانية (12) وأخيرا فانه يبدأ ((**المشى بمساعدة**)) أولا ، ثم لا يلبث أن يتقدم الى ((**المشى بدون مساعدة**)) بعد ذلـــك (13) .

وتكون مشية الطفل خلال السنة الثانية من العمر على هيئة « موجات » كما وصفها (جيزل) (14) كما أن فيها شيئا من التصلب . ومع ذلك فانه يكون قادرا على ((**الركض**)) . وعندما ينحنى لتناول شىء ما ، فانه لا « يقرفص » كما كان يفعل وهو أصغر سنا . فاذا ما وصل الطفل الى هذا المستوى يكون قد أشرف على نهاية العامين وهنا يصبح قادرا على ((**صعود الدرج**)) ثم النزول دون أن يأخذ أحد بيده . الا أن حركة القدمين لا تكون متناوبة (15) فهو يسبق رجله اليمنى دائما .

ويساعد الطفل على القيام بهذه المهارات الحركية الراقية ــ نسبيا ــ نمـــو العضلات الكبيرة كعضلات الساقين والقدمين ، وتحقيق درجة كبيرة من التناسق والتآزر فيما بينها ، الأمر الذى يتيح للطفل فى بداية السنة الثالثة وفى أثنائها أن يقوم بنشاط عضلى ملحوظ كما يؤدى بمهارة أكبر تلك الحركات التى تحتاج الى شىء من القـــوة كالجرى والقفز .

ونشير هنا الى أن اكتساب الطفل لهذه المهارة الحركية الأساسيـــة ــ المشى والتجوال فى المكان ــ سيسهم الى حد كبير فى نمو الطفل الانفعالى والاجتماعى والعقلى وبصفة خاصة حينما يبدأ الطفل فى ممارسة وظيفة الكلام التى يوافق ظهورها امتلاك الطفل لمهارة المشى . كما أن هذه المهارة التى يؤازرها نمو فى المهارات الحركية الدقيقة ، ونمو فى أجهزة الاحساس المختلفة ــ ستسهم من ناحية أخرى فى تطوير نشاط الطفل الحركى كما يبدو ذلك فى ألعاب الطفل التى سيكون لها الدور الأساسى فى نمو شخصيته خاصة خلال مرحلة الطفولة الثانية والقسم الأكبر من مرحلة الطفولة الثالثة كما سنبين ذلك فيمـــا بعد .

---

(12) نود أن ننبه الى أن كل ما نورده من تواريخ وأرقام تتعلق بتطور النمو انمـــا يعبـــر عن متوسطات عامة ، اذ لا ينبغى لنا أن ننسى حقيقة « الفروق الفردية » بين الأطفال ، فكل طفل ينمو وفقا «لمخططه الخاص » بتعبير « جيزل » . وهذا لا ينفى ــ فى نفس الوقت ــ وجود الخصائص العامة المشتركة بين جميع الأطفال الذين يمرون بمرحلة نمائية واحدة .

(13) د. أحمد زكى صالح : المرجع السابق . من ص 112 الى ص 113

(14) دوبيس ، (ترجمة الجمالى) : المرجع السابق . ص 54 .

(15) دوبيس ، (ترجمة الجمالى) : نفس المصدر ، الموضع نفسه .

2 — **نمو المهارة الحركية الدقيقة** : ان مسار النمو يحتم البدء فى نضج العضلات الكبيرة ، وهى تلك التى ساعدت الطفل على اكتساب مهارات المشى والجرى والقفز وما الى ذلك . ثم تنضج بعد ذلك العضلات الصغيرة والدقيقة فى اليدين والأصابع . ففى الربع الأخير من السنة الأولى يبدأ الطفل فى استعمال اصابعه بدلا من يده كلها ، فنراه يدخل إصابعه فى فجوات الاشياء التى تقع بين يديه لمزيد من البحث والاستقصاء كأن يحرك اصابعه فى عمق الكأس او الجرس (16) . وفى حوالى السنتين نلاحظ تقدما كبيرا فى النمو الحركى لليدين اذ يتحقق لحركاتهما قدرة لا بأس بهـا من التناسق والتآزر ، فيقومان معا ببعض الحركات المنسجمة والمتناسقة ، كما تصبح كل يد مستقلة فى حركتها عن الأخرى . وفى نهاية السنة الثانية لا نستطيع أن نحصل من الطفل على بعض الأشكال المرسومة ، غير انه يكون الآن قادرا بشكل او بآخر على تقليد خط دائرى (17) ، وعلينا أن ننتظر مرحلة الطفولة الثانية ، حين تقع ابصارنا على بعض الأشكال ذات الدلالة مما يصنعه الطفل من عجينة الصلصال ، او مما يخط به على اللوح او أوراق الرسم .

3 — **مشكلة استعمال اليد اليسرى** : فى إواخر مرحلة الطفولة الأولى ، اى عند امتلاك الطفل القدرة على استخدام اليدين ، تصادفنا ظاهرة استخدام اليد اليسرى الى جانب اليد اليمنى ، سواء فى عملية الأكل او فى عملية المصافحة او فى محاولة الرسم والكتابة بصفة عامة . . . كما قد نلاحظ ان احد الأطفال يؤثر تماما استخدام اليد اليسرى فى هذه النواحى التى اعتدنا أن نستخدم فيها اليد اليمنى .

ويرى بعض العلماء ان اسبابا فيزيولوجية ، تتعلق ببنية الجهاز العصبى ، هى المسؤولة عن ظاهرة تفضيل اليد اليمنى او اليد اليسرى ، فهناك نوع من السيطرة بين نصفى المخ ، فاذا كانت السيطرة للنصف الأيسر اتجه الانسان الى تفضيل استعمال الأطـراف اليمنى ، سواء بالنسبة الى اليد او الى القدم امـا اذا كانت السيطرة للنصف الأيمن ، كان تفضيل الشخص لاستعمال الأطـراف اليسرى إى أن التأثير عكسى . ويقول أصحاب هذا التفسير ان تحويل اثر هذه السيطرة من نصف الى آخر ، ممكن فى بداية بروز هذه الظاهرة ، حيث لم تبلغ الارتباطات فى الخلايا العصبية درجة قوية . وعندئذ يمكن تحويلها الى ارتباطات اخرى جديدة وذلك عن طريق تحويل التدريب والممارسة العضلية فى الاتجاه الآخر المرغوب فيه .

الا ان هذه النظرية الفيزيولوجية التشريحية تجد بعض الانتقادات من علماء آخرين يميلون الى القول بأن امكانية استعمال اليد اليمنى واليد اليسرى متكافئة وان مسألة التفضيل هذه مرهونة بالعوامل البيئية ، فالذى يحدث أن عالم الكبار يميل الى ايثار استعمال اليد اليمنى ، وان الآباء بالتالى يقومون بتهيئة الفرص البيئية لتفضيل استعمال اليد اليمنى ، وانه من الممكن — فى راى هؤلاء العلماء — قياسا على ذلك إن تزداد نسبة الكبار الذين يستعملون اليد اليسرى اذا نحن اتحنا للأطفال فرصة النمو كما يشاؤون (18) .

---

(16) احمد زكى صالح : المرجع السابق . ص 117 .

(17) دوبيس — ، ترجمة الجمالى ، : المصدر السابق . ص 55 .

(18) آرثر جتس وزملاؤه « علم النفس التربوى » ، ترجمة د. ابراهيم حافظ وزملاؤه ، الكتاب الأول — القاهرة — النهضة المصرية ، الطبعة الخامسة 1966 . من ص 73 الى ص 74 .

وعلى هذا فاننا نرى انه لا بأس من أن يشجع الكبار — ابناءهم على استخدام اليد اليمنى مادام المجتمع من حولنا يفضل ذلك ، حرصا على توفير اسالب التكيف النفسى والاجتماعى للطفل ، لكننا فى نفس الوقت نحذر الكبـــار من مغبة الضغط والالحاح المستمر على ابنائهم للاقلاع عن استخدام اليد اليسرى اذا كان هؤلاء الأطفال غير قادرين على الاقلاع عن استعمالها ، فمما لا ريب فيه أن النتائج النفسية السيئة التى قد تترتب على هذا القسر والارغام تكون أسوأ مما لو استمر الطفل اعسر . على انه كلما جاءت محاولات الآباء فى وقت مبكر كلما كانت نتيجة محاولاتهم ايجابية وناجحـــة .

العوامل المؤثرة فى النمو الحركى :

1 — **التغـــذية** : ان الحركة الذاتية التى ينهمك الطفل فيها بعد أن تقوى قدماه على الخطو والعدو والقفز ، تحتاج الى طاقة حيوية يستمدها من جسمه لتمينه على الاستمرار فى اشباع رغباته المتزايدة فى النشاط الحركى . كما ان الزيادة السريعة فى النمو الجسمى ، من جهة اخرى ، والتى لاحظناها فى نمو الطفل فى هذه المرحلة تتطلب كذلك طاقات اضافية تعينها على استمرار الفاعلية التكوينية ، وغنى عن البيان ، ان عملية الاحتراق الداخلى فى الجسم ، والتى هى مصدر الطاقة الحيوية تعتمـــد اعتمادا اساسيا على الغذاء الذى يمد الجسم بالبروتينات والكربوهيدرات مما يدخل فى بناء الخلايا الجديدة وتجديد الخلايا المتهدمة من ناحية ، كما تتحول هذه المـــواد الغذائية ، من ناحية اخرى ، عن طريق عملية الاحتراق الداخلى والتمثيل الغذائى ، الى « حريرات » تمد جسم الانسان بالحرارة والطاقة .

ومن هنا فان الاهتمام بغذاء الطفل فى هذه المرحلة على جانب كبير من الاهمية ، ويختلف الأطفال فى مدى حاجتهم الغذائية او فى تحديد كمية « الحريرات » التى تلزمهم ، طبقا لمدى نشاطهم وفاعليتهم ، وقدرة جهازهم الهضمى على التمثيل الغذائى ، الى جانب حجم الجسم ووزنه . . . الخ .

2 — **النضج والتـــدريب** : تتأثر عمليات النمو عموما ، والنمو الحركى خصوصا بعاملى النضج والتدريب . أما النضج فهو عملية طبيعية فطرية تتم داخل بناء الجسم دون أن يشعر بها الفرد وهى مستمرة حتى أثناء النوم . أما عملية التدريب فهى عملية مكتسبة يحصل عليها الطفل من بيئته ، لكنها محدودة ، فى نفس الوقت بعملية النضج . ومن الأمثلة التى توضح العلاقة بين النضج والتدريب ، من حيث ضرورة توفر اساس النضج العضوى والعصبى لأى مهـــارة حتى يمكن لعمليات التدريب فيها ان تؤتى ثمارها ، مثال مهارة المشى الذى تقدم ذكره فى الفقرات السابقة . ومن الأمثلة الأخرى التى توضح هذه العلاقة ما نلاحظه فى بيوتنا مع الطفل الحديث الولادة ، فالأمهات يحاولن تدريب الطفل على التحكم فى مثانته فى وقت مبكر جدا ، كالشهر الثالث مثلا ، مؤملات بذلك تكوين عادة التحكم فى التبول قبل أن يبلغ الطفل سنة من عمره ، ولكن عبثا تحاول الأم قبل ان يبلغ الطفـــل مرحلـــة النضج العصبى ، ويبدو قادرا على « التحكم الارادى » فى عملية افراغ المثانة . وقد اثبتت الدراسات أن المركز المخى المسيطر على المثانة لا يبدأ فى اداء وظيفته فى الأشهر الأولى من الحياة (19) .

ومن التجارب العلمية التى اجريت فى هذا الصدد تلك التجربة التى استخدمت توامتين اثنيين عمرهما أربعة وستون اسبوعا ، حيث تلقت احداهما تشجيعا خاصا على صعود الدرج ، واللعب بمكعبات خشبية ، واستمر ذلك مدة ستة أسابيع ، وقد

---

(19) آرثر جيتس : المصـــدر السابق ، ص 36 .

وجد فى نهاية المدة ان التوامتين لم تختلفا فى طريقة لعبهما بالمكعبات الخشبية ، كما ان الطفلة التي لم تتح لها الفرصة لصعود الـــدرج استطاعت ان تفعل ذلك بسرعة وبدون مساعدة من أحد ، وأن تتقن هذه العملية فى مدة وجيزة بصورة جعلتها تتساوى مع أختها التى دربت على ذلك ستة أسابيع (20) .

والمغزى التربوى الذى نستفيده من هذه الملاحظات ومن تلك التجارب انه لا يصح لنا ان نتسرع مع أطفالنا فى اعطائهم تدريبات معينة قبل أن نتأكد من حصول الاستعداد والتهيؤ لها من حيث عامل النضج الخاص بها . وهذا ينطبق على جميع إشكال النمو ومظاهره الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية . وغنى عن البيان أن هذا التسرع قد يكون له نتائجه الضارة والسلبية فى نمو الطفل .

النمـــــو الحسى :

ان حواسنا ، وفى مقدمتها اللمس والبصر ، هى أول مصادر خبرتنا البشرية وهى الطريق التي تؤدى بنا الى معرفة العالم الخارجي من حولنا ، وليس لدى الطفل فى هذه المرحلة الأولى من النمو سوى ما يتهيأ له من قدرات حسية حركية ينفذ منها الى معرفة العالم الخارجي او مجرد التعرف اليه ، وكما يقول أحد المربين مؤكدا هذا المعنى : « ان عقل الطفل فى يديه » ، أى فى جميع حواسه .

ارتباط النمو الحسى بالنمو الحركي : ان النمو الحسى لا ينفصل عن النمـــو الحركى ، فاليد مثلا من الأعضاء الحسية الحركية ، ولها وظيفة أساسية فى كـــلا النشاطين الحركى والمعرفى ووظيفة الابصار وما تؤدى اليه من ادراك بصرى ، وخاصة ادراك المسافات والأبعاد مرتبطة بما تصل اليه اليدان من قدرة القبض على الأشياء ، فكلاهما يكمل عمل الآخر ويعمل على نموه . فالطفل يدرك الأشياء التى يقبض عليها بيده كما أنه يستطيع أن يمسك الأشياء التى يدركها بصريا . فنمو الابصار يصاحب النمو الذى يطرأ على قدرة الطفل فى القبض على الأشياء . ونجد الطفل فى الربع الثالث من السنة الأولى يقلب بصره فى الأشياء التى تقع تحت يديه بقصد التعرف اليها والبحث فيها (21) مما يؤكد لنا تكامل الأجهزة الحسية الحركية سواء من الناحية الارتقائية او من النـــاحية الوظيفية .

حاسة اللمس : وحاسة اللمس ليست وقفا على اليدين فقط ، كما قد يتبادر الى الذهن ، وانما هى تدخل ضمن الحساسية الجلدية عموما ، وهى تشمل الى جانب الاحســاس بالتمـــاس والضغـــط أو اللمس ، الاحســـــاس بالبرودة والاحساس بالسخونة (22) وتعتبر حاسة اللمس أول مصدر لنقل الاحساس بالعالم الخارجى عند الطفل حيث تتأخر حاسة البصر فى اكتساب القدرة على التمييز بين الألوان او الأضواء او المدركات بصفة عامة كذلك تتأخر حاسة السمع فى النضج عن حاسة البصر أما حاستا الشم والذوق فتأتيان بعد ذلك فى الترتيب .

حاسة البصر : تعتبر حاسة البصر وحاسة السمع من أهم حواس الانسان من حيث نموه العقلى ، ويستطيع الطفل الحديث الولادة أن يحرك عينيه لكنه لا يستطيع

---

(20) آرثر جيتس : نفس المصـــدر . ص 27 .

(21) د. أحمد زاكى صالح : المرجع السابق . من ص 115 الى ص 117 .

(22) د. يوسف مراد « مبادى علم النفس العام » ــ القاهرة ــ دار المعارف ، الطبعة الخامسة 1966 . ص 61 .

ان يفرق بين الضوء والظلمة (23) ، ويبدأ فى الاستجابة للأضواء المختلفة الشدة بصورة تدريجية فيستجيب للضوء الشديد باغلاق جفنيه ، فان كان الضوء قويا جدا فانه يستجيب له بكل جسمه بحركة انتفاض وفى نهاية أسبوعه الثانى يستطيع الطفل أن يتتبع براسه وعينيه شيئا يتحرك امامه وتقل تدريجيا حركة الراس وتنمو حركة العينين فى التتبع البصرى ، وفى الأسبوع الرابع نلاحظ انسجام حركات العينين فى متابعتهم البصرية . وبصفة عامـــة فان حاسة الابصار تكون ضعيفة حتى الشهر الثالث فلا يستطيع رؤية شىء معين اذا بعد عن مجال رؤيته بمقدار ستة أقدام (24) لكننا نلاحظ نموا واضحا فى القدرة على الابصار فى منتصف العام الأول وهذا مرتبط كما أسلفنا بالنمو الذى حدث فى قدراته الحركية والتى هى نتيجة لما حدث من نضج فى الجهاز العضلى والعصبى ، ثم يطرد النمو البصرى مع اطراد النمو الحركى لكننا لا نصل الى مستوى القدرة على الابصار الدقيق الا بعد أن يجتاز الطفل مرحلة الطفولة الثانية .

حاســـة السمع : وبالنسبة لحاسة السمع فهى تتأخر فى القيام بوظيفتها عن حاسة البصر ، وعلينا أن ننتظر الشهر الثانى والثالث حتى يمكن أن نحصل على ردود فعل واضحة فى هذا المجال (25) . وأول ما يستجيب له الطفل من حيث السمع هو الاصوات العالية المفاجئة وذلك بحركة انتفاضة بكل جسمه ، ثم يأخذ بعد ذلك تدريجيا فى ادراك الفروق بين الأصوات المختلفة ، فيميز صوت أمه عن غيره من الأصوات ويتعرف اليها بمجرد سماعه لصوتها ، بل انه يطمئن لوجودها حتى ولو لم تكن امامه لمجرد سماعه لأصوات الأوانى التى تعد له فيها غذاءه ، ويفعل الشىء نفسه بالنسبة الى المحيطين به من أفراد اسرته .

الشم والذوق : يدخل الاحساس الشمى والذوقى ضمن ما يعرف بالاحساس الكيميائى اذ لا يمكن ان يحدث ما نسميه بالشم او الذوق الا بعد تفاعل المذوقات أو المشمومات بالمواد المـــوجودة فى الحلمات التىتكسو الغشـــــاء اللسانى او الغشاء الأنفى (26) . على أن هاتين الحاستين تظلان محدودتين فى البداية ، ثم يستطيع الطفل تدريجيا أن يميز بين الطعوم المختلفة ، وهو يبدأ بالتمييز بين الحلو والمالح ، ويعبر عن استجاباته لهذين الطعمين بتعبيرات وجهه وسرعة تنفسه . وهناك ارتباط وثيق بين حاستى الشم والذوق اذ تمتزج الكيفيات الذوقية بالكيفيات الشمية ، وقد ينجم عن تعطل حاسة الشم اضعاف الاحساس بالكيفيات الذوقية كالحالة التى نصادفها عند الاصابة بالبرد او الزكام (27) .

النمو الحسى والنمو العقلى : ونؤكد هنا ، مـــرة أخرى ، إن الخبرة الحسية ــ التى تعتمد على الحواس المختلفة كمنافذ لها ــ هى سبيل الطفل الى نموه العقلى والمعرفى ، فالحواس هى التى ستقدم للطفل « المادة الخام » التى يحسها ويكون منهـــا مدركاته الحسية ، ثم مفاهيمه المجردة فيما بعد . ومن هنـــا فانه يجب على الوالدين أن يعملا على المحافظة على سلامة حواس الطفل ، واتاحة أكبر قدر ممكن من الفرص المختلفة لتنشيط هذه الحواس وذلك بتنويع مجالات المدركات الحسية أمامه : لمسية وبصرية وسمعية وشمية وذوقية .

---

(23) صالح عبد العزيز وزميله « التربية وطرق التدريس » ، الجزء الأول ــ القاهرة ــ دار المعارف ، الطبعة التاسعة 1968 . ص 102 .

(24) د. احمد زكى صالح : نفس المصدر . من ص 115 الى ص 117

(25) دوبيس ــ (ترجمة الجمالى) : المصدر السابق ص 44 .

(26) د. يوسف مراد : المصدر نفسه . ص 62 .

تطور النمو الانفعالي فى الطفولة الاولى

معنى الانفعـال وطبيعتـه :

يقصد بالانفعالات تلك الحالات النفسية التى تصاحب عملية اشباع ميولنا ودوافعنا — الفطرية أو المكتسبة — التى يعقبها أو يصاحبها الاحساس باللذة او الألم . وذلك كحالات الخوف والغضب أو حالات الفرح والسرور .

وتعتبر الأنفعالات حالات وجدانية مركبة ، فهى مزيج من المشاعر والنزعات والتغيرات الجسمية والفيزيولوجية . فاذا كان الجانب الشعورى للأنفعالات هو الذى يتمثل فى الاحساس باللذة أو الألم ، فان الأنفعالات تقترن أيضا بخروج الانسان عن حدود النشاط المعقول . فنلاحظ مثلا عند انفعال الخوف النزوع الى الفرار ، وعند انفعال الغضب النزوع الى التدمير أو الاقدام عليه بالفعل . بل اننا نلاحظ كذلك فى حالات الفرح كثيرا من الأساليب السلوكية التى قد يخرج الانسان فيها عن طوره المألوف . ثم نلاحظ أيضا على الشخص المنفعل تغيرات مختلفة فى ملامح الوجه وتعبيراته ، ونظرات العينين واتساع حدقتيهما أو ضيقهما وتغير نبرات الصوت الى جانب تغير التعبيرات اللفظية ذاتها . كما تحدث تغيرات عضوية داخلية كاضطرابات حركة التنفس وسرعة النبض وعدم انتظام افرازات الغدد الى غير ذلك من التغيرات الفيزيولوجية والتى يصعب ملاحظتها فى كثير من الأحيان بغير الاستعانة بالأجهزة المخبرية التى شاع استخدامها الآن فى مخابر علم النفس لقياس مدى حدة الانفعالات وتأثيراتها العضوية والنفسية فى المواقف المختلفة .

دراسـة الانفعـالات :

ومن هنا فان دراسة الانفعالات دراسة علمية دقيقة أصبحت الآن عسيرة على غير المختصين والمتدربين على استخدام المقاييس والأجهزة العلمية الخاصة بهذه الظاهرة النفسيـة .

ولقد كانت وسيلة دراسة الانفعالات تعتمد فيما مضى على « استبطان » (1) الفرد الراشد السوى لحالاته الشعورية ابان الانفعال ، ووصفها وصفا لفظيا بحيث يمكن من خلاله معرفة نوعية هذه الانفعالات ، وأما حالات الانفعال الحادة (2) فان الشخص لا يستطيع فى ذات اللحظة ان ينعكس على نفسه بغية تمحيص ما يدور بداخلها من مشاعر مختلطة وغامضة . حيث تستحوذ الحالة الانفعالية الحادة على كامل كيانه النفسى وجميع قواه الارادية وغير الارادية . ولابد أن يمر وقت كاف تخف فيه حدة الانفعال بغياب مؤثراته أو بتغير الظروف المسببة له ، حتى يستطيع الانسان استرجاع (3) الحالة الانفعالية ووصفها . (4) . وهذا ما يلجأ اليه عادة كبار الكتاب والروائيين فى قصصهم وتراجمهم الذاتية . ولذلك فان هذه القصص وتلك التراجم

---

(1) Introspection : هو الطريقة التى يقوم بها الشخص بنفسه بملاحظة حالاته الشعورية الخاصة به .

(2) يطلق على « الانفعال الحاد » Emotion اسم « الهيجان » .

(3) Rétrospection

(4) ركس نايت « المدخل الى علم النفس الحديث » ، ترجمة عبد على الجسمانى — بغداد — مكتبة النهضة 1970 . ص 10 .

تعتبر حتى الآن من مصادر دراسة الانفعالات والعواطف الانسانية . ولقد تطور علم النفس كثيرا فى وقتنا الراهن ، واصبح يعتمد ، فى الوصول الى نتائجه ؛ على المقاييس والأجهزة الضابطة ، والاختبارات الموضوعية المقننة ، شأنه فى ذلك شأن العلوم الفيزيائية والكيميائية الحديثة .

ولما كان الجانب الشعورى والوجدانى جانبا هاما فى الحالات الانفعالية فانه لا مفر من أن نعتمد على ما يقرره الفرد من وصف لحالاته الشعورية الداخلية . لكننا هنا ، بدلا من الاعتماد على عملية « الاستبطان » الحر ، نلجأ الى تصميم الأختبارات اللفظية الموضوعية ، التى يجيب الفرد على أسئلتها ، بطريقة محددة سلفا ، وموضوعة طبقا لمواصفات معينة (5) . وفى مرحلة الطفولة الاولى حيث التعبير اللفظى ما زال قاصـــرا عند الطفل فاننا نلجأ أحيانا الى دراسة تعبيراته الانفعالية عن طريق التقاط الصور الشمسية له فى ظروف معينة كحالة الجوع مثلا أو الخوف أو الغضب أو غير ذلك بقصد دراسة ما يأتيه من استجابات مختلفة . كما نستخدم أحيانا الصور المتحركة لهذا الغرض.

وهناك دراسات أجريت على كيفية اكتساب العادات الانفعالية لدى الأطفال وخاصة تلك الانفعالات ذات الخبرات النفسية الاليمة والتى يسبب استمرارها اضرارا بالغة بالنمو النفسى للطفل . ومن الأمثلة على ذلك ، انفعال الخوف ، وهو من أكثر الانفعالات التى يعانى منها الطفل فى المرحلة الأولى من العمر .

انفعـــال الخـــوف كمثـــال :

يعتبر الخوف من الانفعالات الأولية لدى الطفل منذ الأشهر الأولى — ومن أهم «مثيرات » الخوف عنده الأصوات المرتفعة المفاجئة وبصفة خاصة اذا صدرت هذه الأصوات وهو فى غرفته بعيدا عن امه . كذلك يشعر الطفل بالخوف فى حالة فقدان السند المادى ، أو فى حالة الشعور بالوقوع من مكان مرتفع ، كما أن من مثيرات الخوف لدى بعض الأطفال الحديثى الولادة رؤية الوجوه الغريبة التى لم يألفوها من قبل ، كما يخاف الأطفال أيضا من الظلام .

وحينما يتقدم الطفل فى عمره يخاف من أشياء أخرى كالحيوانات سواء كانت حقيقية أو خيالية ، وهو يكتسب ذلك سواء بالمحاكاة أو بما يرتبط بهذه الأشياء فى نفسه من خبرات مؤلمة . ويعبر الطفل عن خوفه فى شكل فزع يشمل الجسم كله ويصاحبه صراخ وبكاء ، الى جانب ما يحدث من تغيرات على ملامح الوجه ، ونظرات العينين ، بالاضافة الى التغيرات العضوية الداخلية . وقد أجرى « واطسن » (6) عدة تجارب تهدف الى تفسير نشأة انفعال الخوف لدى الأطفال للتوصل الى معرفة أفضل الطرق التى تساعدهم على التخلص من آثاره الأليمة . فقد لاحظ واطسن على أحد الأطفال الذين أجرى عليهم تجاربه (7) انه لا يخاف من رؤية الفئران البيضاء الا انه يخاف من الأصوات العالية المفاجئة . فأخذ يقدم له الفأر الأبيض مقرونا باثارة

(5) فى الباب الأخير من هذا الكتاب سنتحدث عن وسائل وأساليب دراسة الاطفال ومن بينها دراسة السمات الانفعـــاليـــة .

(6) WATSON عالم نفس أمريكى (1878 — 1958) عارض استخدام المنهج الاستبطانى فى الدراسات النفسية ، وأسهم فى تأسيس علم النفس التجريبى .

(7) د. عبد الحميـــد الهاشمى : المصـــدر السابق . ص 100 .

اصوات عالية مفاجئة فيخاف الطفل ويضطرب جسمه وتظهر على وجهه واطرافه اعراض الخوف . وبعد تكرار هذا الاقتران ، بين الصوت القوى المفاجىء وظهور الفار الابيض عدة مرات ، أصبح الطفل يخاف من مجرد رؤية الفار الابيض وحده دون سماعه للصوت . بل أصبح يخاف بعد ذلك من حيوانات أخرى اذا كان لها فرو يشبه فرو الفار الابيض ، كما أنه قد استمر على خوفه العادى من سماع الاصوات العالية المفاجئة .

والواقع أن هذه الطريقة التى تعلم بها الطفل عادة الخوف من الفأر الأبيض والحيوانات المشابهة له والتى تعرف باسم « طريقة الارتباط الشرطى » (8) ستسهم فيما بعد فى تفسير كثير من أساليب « التعلم » عند الطفل واكتسابه بعض المهارات الحركية وبعض العادات الانفعالية بل وتعلم اللغة أيضا كما سنرى فيما بعد عند الحديث عن « التعلم » .

وقد أمكن بهذه الطريقة نفسها تخليص أحد الأطفال الذين كانوا يبدون خوفا من رؤية القططة ويمكن تلخيص التجربة فيما يلى :

وضع الطفل فى البداية أمام قط (موضوع داخل قفص مغلق) بينما كانت بالحجرة أم الطفل وبعض الراشدين من أسرته ، كما قدم اليه فى نفس الوقت بعض قطع الحلوى التى كان يحبها وذلك فى جو عائلى بهيج . ولقد كررت التجربة أياما ، ثم استبعد القفص بعد عدة محاولات من التجربة ، وفى المرات الأخيرة قرب القط من الطفل شيئا فشيئا مع مزيد من الحلوى وتشجيع الكبار . وبعد أسبوع تقريبا أصبح الطفل يأنس بالقط ويمد يده نحوه ، وبعد عشرة أيام صار يفرح لرؤيته ، دون حلوى ، وبغير وجود الأم ، كما أنه بدأ يداعبه عندما يصل اليه (9) .

خصائص انفعـــالات الأطفال فى هذه المرحلة :

ان السلوك الانفعالى يجرى عليه ما يجرى على سائر جوانب الحياة النفسية من نمو وارتقاء ، فانفعالات الوليد فى اسابيعه وشهوره الأولى تختلف كما وكيفا عن انفعالات الراشد . والتعبير عنها يختلف ايضا بين الطفولة والرشد اختلافا لا يمكن اغفاله ، فانفعال الخوف الذى تحدثنا عنه نراه عند الطفل استجابة عامة تشمل الجسم كله . وهو يختلف عن استجابات الخوف النوعية التى نلاحظها لدى الراشدين . ويمكن أن نوجز الخصائص العامة لانفعالات الأطفال فى هذه المرحلة كما يلى (10) .

1 — انفعالات الأطفال سريعة عابرة ، تنقضى غالبا دون أن تترك وراءها شحنة انفعالية ، ومع اطراد النمو يزداد عمقها ودوامها تبعا لازدياد فهمهم للمواقف وازدياد ضبطهم للتعبير .

2 — انفعالات الأطفال شديدة انفجارية ، الا انهم بفضل الوسائل التربوية المختلفة يتعلمون التقليل من مظاهر شدتها .

3 — انفعالات الأطفال كثيرة ، فمعظم المواقف يقابلونها بأرجاع انفعالية ، لكنهم مع النمو يتعلمون شيئا فشيئا أن يستجيبوا لكثير من المـــواقف باستجابات غير انفعـــالية .

---

(8) Conditionnement

(9) راجع المصدر السابق . ص 101 .

(10) د. مصطفى سويف : المصدر السابق . من ص 162 الى ص 163

4 ــ المظاهر السلوكية لدى الطفل تكشف بسهولة عن حالته الانفعالية . فى حين أن الأمر يكون على عكس ذلك لدى الراشدين ، اذ يستطيع هؤلاء أن يخفوا الكثير من انفعـــالاتهم .

تركــــز الانفعــالات حول الأم :

ان المحور الذى تدور حوله انفعالات الطفل فى عامه الأول هو اشباع حاجاته الأولية كالحاجة الى الطعام ، والحاجة الى النظافة والحاجة الى الراحة . ومن هنا يمكن القول بأن حياة الطفل الانفعالية فى شهوره الأولى تتركز حول أمه ، التى هى مصدر اشباع هذه الحاجات البيولوجية الأولية . ولعل هذا ، مرة أخرى ، هو السبب وراء دعوة كثير من المربين أن تتولى الأمهات انفسهن تربية أولادهن فى هذه الفترة المبكرة من العمر وألا يتركن ذلك لغيرهن .

اتجاه الانفعــالات نحو الذات :

على ان الطفل حينما يستطيع الانفصال عن أمه . وذلك بامتلاك القدرة على المشى ، والتجول فى المكان ، فانه يبدأ فى تحويل جزء كبير من انفعالاته لتتجه نحو « ذاته » ومن هنا يمكننا القول بأن « شعور الطفل بذاته » يبدأ فى عامه الثانى ويدعم هذا الشعور ظهور القدرة على الكلام واستخدامها كوسيلة للاتصال بينه وبين الأشياء من ناحية ، وبينه وبين الآخرين من ناحية أخــرى .

ويمكن أن نلاحظ ان انفعالات الطفل طوال الفترة التالية من المرحلة الأولى للنمو تشكل بهذه الغاية التى ينزع الطفل نحوها وهى اثبات وجوده المستقل نسبيا عــن امه . فانفعــال الغضب ، مثلا ، الذي نلاحظه لــدى طفل الثانية ، والــذي يصل الى قمته بمنتهى السهولة ، يمكننا أن نفسره على أنه اثبات لوجوده ، وارضاء لذاته ، فهو يعاكس أوامر الكبار ويستمر فى مقاومته لهم كما لو أنه « قد اكتشف لأول مرة انه شخص مستقل عن بيئته الخارجية » (11) .

ويستمر الطفل حتى الثالثة فى قابليته الشديدة للتهيج الانفعالى وسرعة انطفاء هذه الانفعالات ، بل والانتقال السريع الى انفعال آخر قد يكون مضادا لما سبقه : فمن البكاء الى الضحك ، ومن الغضب الى السرور ، ومن الخوف الى الطمأنينة . . . الا أن هذه الحدة فى الانفعال تتناقص شيئا فشيئا مع نهاية هذه المرحلة حيث يستطيع تعميق خبراته الانفعالية باتساع مجال خبراته المعرفية والاجتماعية . . . فهو يستخدم الآن التعبيرات اللفظية بدلا من الصراخ والاضطراب الجسمى . كما أنه بدأ يتعرف الى كثير من الأشياء الموجودة حوله فى منزله . بالاضافة الى أنه أخذ يوجه اهتماما الى الكبار المحيطين به ، وخاصة والديه واخوته وبعض الأطفــال الذين يترددون على مــنزله .

محبــة الآخـــرين :

ان اتجاه الطفل نحو ذاته ، وتأكيده لها لا يجعله يضحى بمحبة الآخرين . بل انه كلما زاد تعلقه بنفسه ، زادت حاجته الى تعلق الآخرين به . فهو يريد أن يشعر أنه دائما مرغوب فيه وانه يتمتع بالحماية والرعاية المستمرة من طرف الكبار . والواقع ان

(11) د. أحمد زكى صالح : المصدر السابق ، ص 125

انفعالات الطفل الحادة والمتغيرة والمتنوعة تبدأ فى الاستقرار والتركيز النسبيين ، وتأخذ فى الاتجاه نحو الأشخاص والأشياء ، ويتكون لدى الطفل ما يمكن أن نسميه « بالعواطف » ، فهو يشعر بعاطفة نحو والديه نتيجة لما يحيطانه به من عناية مستمرة كما تتكون لديه عواطف نحو لعبه الخاصة ، ونحو بعض الأشياء أو الأدوات المنزلية التى يجد فى نفسه شغفا خاصا بها .

ان شعور الطفل بمحبة الكبار له — وخاصة الوالدين — من أهم الأمور التى تعين على نموه نموا سويا (12) فهذه المحبة لا تولد فى نفس الطفل الرضا والأمن فحسب ، وانما تصبح هذه المحبة هى الاطار أو الخلفية التى ستتشكل من خلالها شخصيته . وفى ضوء جو المودة والمحبة المحيط بالطفل يقوم بتقليد سلوك الكبار ، ويلتمس القدوة من بينهم .

وتظهر محبة الوالدين للطفل فى اشكال متعددة منها رقة المعاملة ، وعدم التبرم بكثرة ما يبديه الطفل من مطالب ورغبات متنوعة ، ومتضاربة فى اغلب الأحيان ، بل قد تتعارض فى أحيان أخرى مع رغبات الوالدين فى اداء بعض واجباتهم الخاصة ، أو تحقيق رغباتهم الشخصية ، من نوم وراحة أو ممارسة هواية . . . الخ ، كما تبدو هذه المحبة فى رغبة الطفل بالمشاركة فى بعض ما يقوم به من ألعاب ، أو قص حكاية له ، أو الاستماع معه الى حكاية تقصها عليه جـدته أو أحد الكبار المألوفين لديه والمقربين عنده .

ان أهمية الجو العاطفى السليم من حول الطفل لا جدال فيها لدى جميع المربين والمشتغلين بدراسات الطفولة ، بل أن من بين هؤلاء من يربط بين حاجة الطفل الى المحبة وحاجة الأسرة نفسها الى الحب بحيث لو انفرطت رابطة المحبة بين أفراد الاسرة — وخاصـة بين الأم والأب — فانه يصبح من العسير تهيئة جو السلام والطمأنينة والرضا للطفل نفسه . وليس من شك فى أن الأطفال الذين يعيشون فى جو من التفكك العائلى ، والانفصال الأسرى ، أو فقدان الأسرة تماما ، يحرمون من زاد حقيقى وأساسى ، لا يلتمس الا من نبع المحبة الصافى ودفئها الصادق الذى لا يتوفر الا بين أحضان الأسرة المتماسكة والمتكاملة . ان هذا الجو العاطفى السليم هو الذى يصون الطفل من التعرض لشتى انواع الاحباط والحرمان والتعاسة ، وهو الذى يحول دون أن يكون لدينا ، فى الأخير ، نفوس ممزقة ومشوهة بكثير من العقد أو الكدمـات النفسيـة .

تطور النمو الاجتماعى فى الطفولة الاولى

النمـو الاجتمـاعى :

يقصد بالنمو الاجتماعى ما يطرأ على سلوك الطفل من تغير وارتقاء فى اتجاه ظهور القابلية أو القدرة على الانتماء أو الاندراج ضمن الهيئة الاجتماعية ، وهو أمر «يتحدد بدرجة التشابه فى بعض الخصائص النفسية بين الفرد وبين سائر أعضاء الجماعـة » (13) .

---

(12) آرثر جيتس وزملاؤه : المصدر السابق ، ص 116 .

(13) د. مصطفى سويف : المصدر السابق ، ص 426 .

والحق أنه من العسير علينا تحديد مسار خاص للنمو الاجتماعى يكون بمعزل عن غيره من جوانب النمو الأخرى بصفة عامة ، والنمو الانفعالى بصفة خاصة . ويبقى علينا دائما أن نتذكر حقيقة وحدة النمو من ناحية ، وتعقد الظاهرة النفسية من ناحية أخرى . فمثلا ، هل نفسر بعض مظاهر السلوك كالغيرة أو الحياء او الخوف او المحبة أو التعاطف على أنها مظاهر لتطور أشكال السلوك الاجتماعى ؟ أو أنها تعبر عن جوانب انفعالية خاصة ؟ ان اسنـــاد اى صفة من هـــذه الصفات لجانب معين من جوانب النمو لن يكون الا بوجه عام بطبيعة الحال (14) .

وتعتبر اللغة ، كنشاط نفسى ، من أدق الأمثلة على تعقد الظاهرة النفسية : فاللغة وثيقة الصلة بالتفكير والنمو العقلى ، وهى ، فى الوقت نفسه ، أداة الاتصال بين اعضاء الجماعة ، كما أنها ، مهما التزمنا حدود الدقة والموضوعية فى التعبير بها ، لا تخلو من شحنات انفعالية . واللغة ، من زاوية أخرى ، سواء كانت منطوقة او مكتوبة تحتاج الى نضج عضوى خاص ، وتآزر حركى معين .

الأم وعلاقات الاتصـــــال (15) الأولى :

تتفق اكثر المؤلفات التربوية والنفسية ، على ان « الابتسامة » التى يتعلمها الطفل وهو فى سن تتراوح بين شهرين وستة شهور هى أول محاولة ايجابية من جانب الطفل للقيام بأول (اتصال بالغير) ولا شك إن للكبار الفضل الأول فى تعليم الطفل هذا السلوك الاجتماعى ، فالوالدان يستقبلانه دائما بالبشر والبشاشة ، وهو يرى كل الكبار الذين يقبلون عليه يبتسمون له ويهشون لرؤيته ، ومن ثم فهو يستجيب لهؤلاء جميعا بالابتسام محاكاة ، أو جذبا لمزيد من الأهتمام به والانتباه اليه .

ولا شك ان اول « علاقة اجتماعية » يقيمها الطفل مع الآخرين تكون مع الأم . وتعتمد هذه العلاقة على لغة خاصة يتم التفاهم بها بين الأم ووليدها وهى لغة تختلف بطبيعة الحال عن لغة التفاهم العادية بين الراشدين .

فلقد اعتاد الطفل على أن تجيبه امه الى رغباته بمجرد صدور اصوات معينة منه ، أو اشارات خاصة به ، وربما صياح فى بعض الأحوال . وهو « يفهم » عنها ما تقوم به من أعمال وما يصدر عنها من أقوال او أصوات بقصد طمأنته أو ارضائه وادخال السرور عليه فيكف عن البكاء وتظهر عليه امارات الرضا والسرور تعبيرا عن حدوث الاستجابة لما تقوم به امه بما اعتاد ان يجده منها فى مثل هذه المواقف . . . وهكذا تنشأ بين الطفل وامه لغة خاصة بهما الى حد ما . هذه العلاقة الاجتماعية الأولى بين الطفل وامه ، فى نظر بعض علماء النفس ، تسهم الى حد كبير فى تشكيل دوافع الطفل واتجاهات سلوكه الاجتماعى ، ومن ثم فى تحديد سمات شخصيته فى المستقبل .

ان مكانة الأم بالنسبة الى الطفل فى هذه المرحلة المبكرة من النمو تفوق مكانة أى فرد آخر من افراد الأسرة ، بما فيهم الأب ؛ فالأم هى التى تعنى بالطفل أكثر من غيرها وهى التى « تثبت أمامه ، وتتصل به زمنا أطول مما يتاح لغيرها » ومن هنا كان « لحضورها المستمر اهمية كبرى فى حياة الطفل وفى ارتقائه الاجتماعى » (16) .

---

(14) آرثر جيتس : المصدر السابق ، ص 130 .

(15) يقصد بالاتصال Communication عملية التفاهم بين الأفراد بواسطة الرموز .

(16) د. مصطفى سويف : المصدر نفسه ، ص 177 .

التركــز حول الــــذات :

ان السمة الغالبة على هذه المرحلة الأولى من النمو هي ان الطفل يتجه نحو « التركز حول ذاته » بغية الوصول الى درجة من التماسك الداخلى كشرط ضرورى لبروز « نواة الأنا » التى سيعتمد عليها نمو الشخصية المستقلة . على اننا لا نستطيع أن نتبين بوضوح شعور الطفل بذاته متميزا عن شعوره بوجود الآخرين الا بعد نهاية السنة الأولى ، أما قبل ذلك فانه يبدو كما لو كان وجوده مختلطا بوجود الآخرين ، ويبدو ذلك فى علاقته بأمه فنراه يظهر كثيرا من الضيق والانزعاج اذا تركته امه بمفرده لتتفرغ لبعض شؤونها ، بل هو ، فى أيامه الأولى ، ينزعج مضطربا اذا ابتعد عنه صدر الأم أو ثديها كما لو كان هذا الصدر ، مصدر الغذاء والدفء والحنان ، جزءا لا يتجزء منــــه .

ان ظاهرة المشى ، وظاهرة الكلام المصاحبة لها ، هما اول الدلائل على بداية « الشعور بالذات » فالمشى يؤكد للطفل شيئا فشيئا حقيقة « انفصال » وجوده عن وجود الآخرين ، وبصفة خاصة وجود الأم ، كما أنه خلال المشى واصطدامه بالأشياء وتعرفه اليها يبدأ بالاحساس بالتمايز بينه وبين هذه الأشياء . وأما ظاهرة اللغة ، واستعمال بعض الألفاظ وخاصة « الضمائر » كضمير المتكلم المتصل (مثل لعبتى) وضمير المخاطب المتصل (مثل لعبتك) يقربه كثيرا من ادراك الفرق بينه وبين الآخرين الا أن الطفل فى الوقت الذى يستطيع أن يفرق بين ضميرى المتكلم والمخاطب لا يكون لديه فى ذهنه تحديد تام لمعنى الملكية الاجتماعية فهو مازال يعتبر والديه جزءا من ملكيته الخاصة لا يشاركه فيهما أحد (17) . ولعل هذا يفسر شعور « الغيرة » الذى يعانى منه الطفل اذا ما حل وليد جديد وهو مازال فى عامه الثانى وربما يصل هذا الشعور الى درجة التأزم حينما تحاول الأم أن تدفع طفلها الى تدبير بعض شؤونه بنفسه لتتفرغ للعناية بهذا الوليد الجــديد (18) .

ويسلك الطفل خلال عامه الثانى سلوكا يتسم بالأنانية والانعزالية وحب التملك فاذا أخذنا سلوك اللعب مثلا ، فاننا نلاحظ الطفل يؤثر اللعب بمفرده ، فاذا جاء بعض الأطفال اليه يشاركونه ألعابه ، فانه يفضل أن يراقبهم من بعيد أو أن يمارس نشاطه فى شبه عزلة عنهم . فاذا ما اقترب من إقرانه ليشترك معهم فانه لا يستطيع أن يندمج معهم فى ألعاب تعاونية تعتمد على النشاط المشترك ، ولكننا نلاحظ ما يمكن ان نطلق عليه أسم « الألعاب المتوازية » (19) (طفلان أو اكثر يلعبون كل لنفسه ولكن بنفس الصورة) وقد تظهر للحظات بعض صور التعاون ، لكن سرعان ما ينقلب الى ضربات وبـــكاء ، وذلك لحرصه الشديد على لعبــــه الخاصة ، وغيرته عليها من أن يستعملها أحد غيره . وشعور الغيرة — كما تقدم — هو رد فعل طبيعى لدى طفل الثانية الذى تحتاج شخصيته الناشئة الى ممتلكات شخصية لتأكيد وجودها . وهنا ينبغى على الكبار أن يساعدوا الطفل على تنمية محاولاته للعب مع غيره مثنى مثنى . وعلى القيام بنشاطات أو فعاليات جمعية (19) .

ويولع الأطفال قرب نهاية هذه المرحلة باللعب بالعرائس ، وتمثيل دور الكبار فى « ألعابهم الايهامية » الأمر الذى يساعدهم على تنمية مدركاتهم الاجتماعية من ناحية وتقوية شعورهم بذواتهم من ناحية أخرى .

---

(17) د. أحمد زكى صالح : المصدر نفسه ، ص 127 .

(18) د. عبد الحميد الهاشمى : المصدر السابق ، من ص 116 الى ص 117 .

(19) دوبيس ، ترجمة حافظ الجمالى ، المصدر السابق ، من ص 57 الى ص 117 .

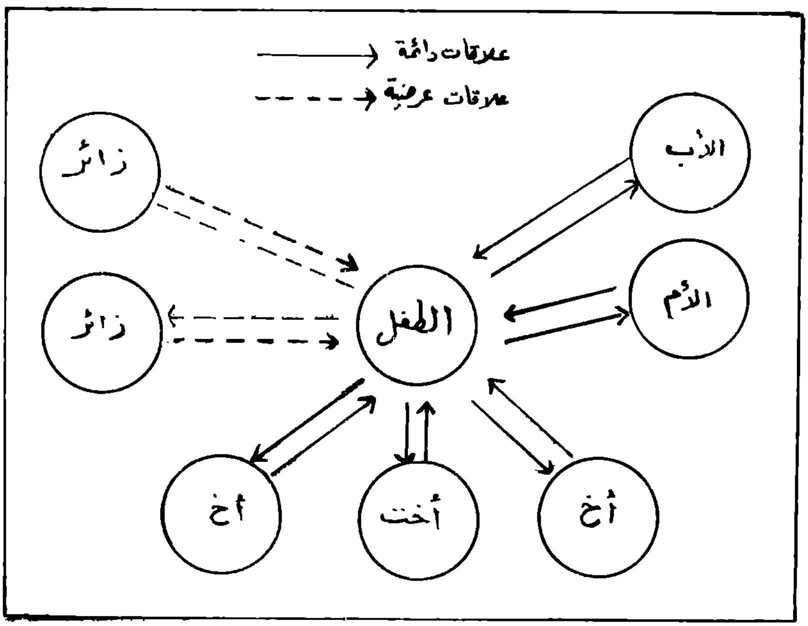
علاقـــة الطفـــل بأفراد أسرته :

ان من أهم الوظائف النفسية للأسرة فى هذه المرحلة من نمو الطفل انها مصدر « الطمأنينة » بالنسبة اليه ، وذلك لسببين :

الأول : انها مصدر خبرات الرضا ، اذ يصل الطفل الى اشباع معظم حاجاته من خـــلالها .

والثانى : انها المظهر الأول لاستقرار واستمرارية الحياة . بل ان دور الأسرة لا يقتصر على توفير الطمأنينة لطفلها داخل حدودها فحسب ، بل ان الطفل يستمد منها هذا الشعور حينما يجد نفسه وجها لوجه مع الغرباء فيستعين به على تقبل هؤلاء الغرباء والدخول معهم فى شبه علاقات اجتماعية جديدة ، ولقد لوحظ على طفل هذه المرحلة — ما دون الثالثة — أن ما يبديه من انزعاج — حينما يتقدم اليه أحد الغرباء بالحديث او المداعبة وهو مع أبويه — أقل بكثير مما ينتابه منه اذا ما لقى هذا الغريب منفردا . فالحديث الودى بين الوالدين وبين هذا الغريب ، ومحاولتهما تقديمه الى الطفل ، يقلل كثيرا من حدة توترات الطفل نحوه (20) .

وتعتبر الأسرة ، من الناحية الاجتماعية ، أول مؤســـــة تقوم بعملية التنشئة فبواسطة الأسرة يكتسب الطفل لغة الجماعة ، وعاداتها وتقاليدها وقيمها العليا ، ومن خلال الأسرة ينشأ أول شكل للعلاقات الاجتماعية بين الطفل وافراد أسرته (الأم والأب والاخوة) كما يتم تكوين علاقات جديدة بين الطفل وافراد آخرين لا ينتمون الى الأسرة وانما يرتبطون بها او يترددون عليها لسبب او لآخر (21) . والشكل التالى يوضح شبكة العلاقات الاجتماعية فى هذه المرحلة :



« شكل 4 » : شبكة العلاقات الاجتمـــاعية فى مرحلة الطفولة الأولى

(20) د. مصطفى سويف : المصدر السابق ، من ص 171 الى ص 174 .

(21) — Myriam David, « *L'enfant de 0 à 2 ans* » « Mesope » 1960, P. 103.

وياتي الأب ، بعد الأم ، فى مقدمة منظومة العلاقات الاجتماعية للطفل حيث يتمتع الأب بمكانة عظيمة نظرا للمهام المتنوعة التى يؤديها لأسرته . الا أن الطفل لا يبدأ بنفسه فى التعرف الى الأب او الارتباط به الا على أساس ما يبادر به الأب اولا بقصد اقامة هذه الرابطة أو هذه العلاقة ، كما تختلف علاقات الآباء بأبنائهم من أسرة الى اخرى (22)

اما علاقات الطفل باخوته واخواته فان خبرة اللعب التى تجمع بينه وبينهم وما يحققه خلالها من لذة ومتعة هى أساس ما سينشأ بينه وبينهم من علاقات تتراوح بين المحبة والغيرة والعدوان ، فكثيرا ما يتحول مكان لعب الأطفال الى ميدان للصراع (23) .

وتعتمد علاقات الطفل بغير أفراد الأسرة — كالجد أو الجدة والعم او العمة ومن اليهم — ممن يترددون على الأسرة أو يرتبطون بها بشكل من أشكال القرابة او الجيرة أو الصداقة ، على اتجاه الأم نحو هؤلاء جميعا (24) فتستطيع الام أكثر من غيرها مساعدة طفلها على تقبل هؤلاء الآخرين وتكوين مشاعر المحبة والألفة بينه وبينهم .

ويعبر الطفل عن شعوره نحو أسرته بمختلف الأساليب فهو يطيع بعض الأوامر ، ويعرض عن البعض الآخر ، ويتألم من الاهانة ، ويستطيب المديح ، ويضحك مع اصحابه أو مع الكبار . كما انه يشعر « بالسلم العائلى » فيظهر ميلا واضحا نحو الاشراف على من هم أصغر منه ، ويعتبر نفسه أكبر منهم ، وكثيرا ما يحاول مساعدتهم على الخروج من مأزق أو يقدم لهم لعبته (25) .

وحينما يقترب الطفل من نهاية هذه المرحلة يكون قد حقق نوعا من « بروز الشخصية المستقلة » وان كان مازال فى سلوكه يتأرجح بين الاستقلال وعدم الاستقلال فى السلوك الشخصى والاجتماعى ، الا انه ، مع ذلك ، اصبح يشعر انه لم يعد ذلك الصغير الذىيحتاج الى امه فى كل شىء ، فهو شغوف دائما بأن يقوم بكل اعماله بنفسه حتى وان لم يصل فى النهاية الى التوفيق المنشود ، فنجده يصر على ارتداء ملابسه بنفسه أو خلعها بل هو يطرب كثيرا حينما يوفق فى القيام بعمل يأتيه الكبار عادة ، كاشعال المصباح الكهربائى أو غسل يديه ووجهه وحده ، أو اول مشاركة فى عملية شراء ، ثم هو يتدخل فى أعمال المنزل ، ويساعد فى تنظيم المائدة . . . (26) الى غير ذلك مما يدور حوله من نشاط عائلى .

ان دور الكبار ، فى هذه المرحلة ، على جانب كبير من الأهمية ، وهو يتمثل هنا فى الأخذ بيد الطفل لمساعدته على تحقيق تفتح شخصيته من ناحية ، وتنمية اساليب المشاركة الاجتماعية من ناحية اخرى ، وذلك بتوفير فرص التعاون المثمر بينه وبين افراد الأسرة أو بينه وبين الأطفال الآخرين .

---

(22) — MYRIAM DAVID, Ibid, P. 111.

(23) — MYRIAM DAVID, « *L'enfant de 2 à 6 ans* » P. 23 - 24.

(24) — MYRIAM DAVID, « *L'enfant de 0 à 2 ans* » P. 107.

(25) د. احمد زكى صالح : المصدر السابق ، ص 127 .

(26) د. احمد زكى صالح : نفس المصدر ، ص 137 .

تطور النمو العقلي واللغوي

فى مـــرحلة الطفولة الاولى (1 ـــ 3 سنوات)

النمـــــو العقـــلى :

لا نستطيع ان نميز النمو العقلى ، فى هذه المرحلة المبكرة من العمر ، الا من خلال جوانب النمو الأخرى ، وبصفة خاصة ما يتعلق منها بالنواحى الجسمية والحسية والحركية . وما أن تظهر وظيفة الكلام ، خلال السنة الثانية ، حتى تصبح هذه الظاهرة مظهرا هاما يكشف عن تطور النمو العقلى للطفل ، وذلك لما بين وظيفة اللغة ووظيفة التفكير من رابطة وثيقة كما سنلاحظ فيما بعد .

ان الذكاء ، هو أساس الفاعلية العقلية ، وهو يبدو فى القدرة على فهم المواقف الجديدة والتصرف الملائم حيالها ، من خلال ادراك ما تتضمنه هذه المواقف من عناصر مختلفة تربطها مجموعة من العلاقات المتنوعة . فاذا كان الذكاء بهذه الكيفية المعقدة فاننا لا نتوقع ظهوره فى هذه المرحلة المبكرة على هذه الصورة ، ومن ثم لا نستطيع ان نحدد آثاره او نقيس فاعليته كما نفعل مع أطفال العمر المدرسى او ما دون ذلك بقليل . ومن هنا فقد وضع بعض علماء النفس مجموعة من المعايير ـــ كتلك التى وضعها جيزل (1) ـــ يمكن بواسطتها التعرف الى مستوى النمو العقلى بالقياس الى مستويات النمو فى المجالات الأخرى .

وليس من شك أن نمو الحواس ، وقدرتها على نقل الاحساسات أو الخبرات الحسية الى الطفل ، ثم تكوين بعض المدركات الحسية ، وظهور وظيفة الكلام ، من اهم المظاهر التى تكشف عن النمو العقلى فى هذه الفترة وهذا هو ما سنتعرض له فى الفقرات التالية .

الحواس والادراك الحسي :

يتعرف الطفل الى العالم المحيط به عن طريق حواسه المختلفة فهو لا « يدرك » الا الموضوعات التى يراها بعينيه ، ويشمها بأنفه ويلمسها بيده . . . الخ .

ولقد سبق ان بينا عند الحديث عن النمو الحسى الحركى أن نمو الجواس يسير فى خط متواز مع النمو الحركى للطفل ، فكلما ازدادت قدرة اليدين على القبض وتحريك الأشياء كلما زادت القدرة على « ادراكها » بصريا كما أن سيطرة الطفل على المشى تؤدى كذلك الى اتساع مجاله الادراكى فيزداد ادراكه لما يقع عليه بصره من أشياء أو ما يصل الى سمعه من أصوات ، وتزداد بذلك دلالة هذه الأشياء فى ذهنه فتتضح وتتميز بعد أن كانت غامضة الدلالة ومبهمة بالنسبة اليه (2) وحينما تأخذ الاحساسات الواردة الى الذهن دلالة ومعنى ، يصبح الاحساس ادراكا حسيا .

---

(1) د. أحمد زكى صالح « علم النفس التربوى » ، الطبعة التاسعة ، ص 122 ، 123 .

(2) د. مصطفى فهمى « فى علم النفس » ـــ القاهرة ـــ دار الثقافة ، ص 245 .

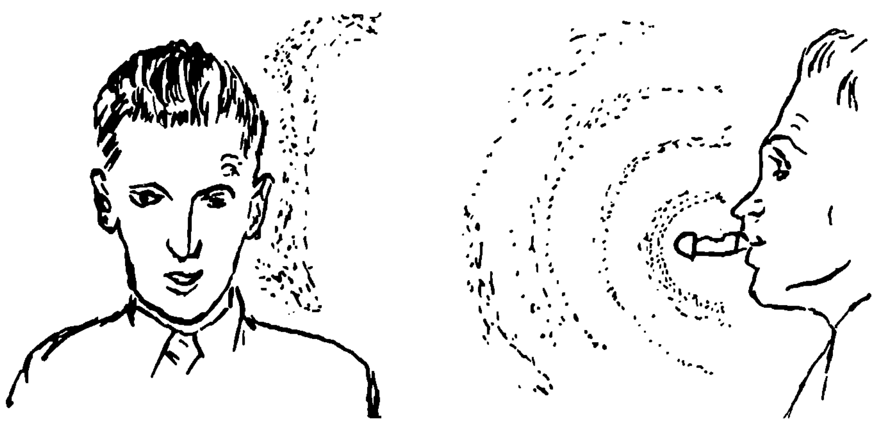
الادراك الحسى :

الادراك الحسى اذن ، عبارة عن احساس له دلالة . فكيف يحدث الاحساس أولا ؟ ثم كيف يخلع عليه الذهن دلالة معينة فيصبح ادراكا معينا ؟

مثـال : كيف يتكون لدينا ، مثلا ، مدرك حسي خاص بصوت معين ؟ كيف يسمع التلميذ صوت صفارة المنشط الرياضى إثناء المباراة ؟

تمر هذه العملية الحسية الصوتية بالمراحل التالية :

1 — يتحول المؤثر المادى (الناتج من عملية النفخ فى الصفارة) الى موجات صوتية تنتقل عبر الهواء الى ان ترتطم بطبلة الأذن (انظر الشكل المبين) ؛



« شكل 5 » : كيف يتم الاحساس السمعى

2 — تتأثر طبلة الأذن بالموجات الصوتية وينتقل الأثر خلال أعصاب الحس الى مراكز السمع فى المخ ؛

3 — تتأثر مراكز السمع فى المخ بالآثار الحسية الواردة وتترجمها الى صوت متميز (صوت الصفارة أو الصفير) وبذلك تتم دورة الادراك الحسى .

وعلى ذلك فان الادراك الحسى هو الفاعلية العقلية التى يتم خلالها « تفسير » الآثار الواردة الى المخ فى ضوء الخبرات الحسية السابقة وتسمى الآثار الحسية بعد تأثر المخ بها وفهمها مدركات حسية .

الادراك الحسى لـــدى الطفل :

على أن الطفل لا يستطيع أن يميز بين الاحساسات وبين مدركاته الحسية الا خلال عامه الثانى ، ويساعده فى ذلك ظهور القدرة على الكلام الذى يمكنه من أن يعطى اسما لكل موضوع من موضوعات ادراكه سواء كان هذا الموضوع شيئا ماديا أو كائنا حيا أو سلوكا معينا .

ويأخذ الطفل تدريجيا فى تكوين مدركاته الحسية فيميز بين الأصوات والألوان ، ثم ينتقل الى ادراك الأشكال والأبعاد .

ادراك الأصوات :

يستطيع الطفل فى الأسابيع الأولى أن ينتبه ويستجيب للأصوات الحادة القوية والفجائية الا اننا لا نستطيع أن نستدل من ذلك أنه فهم هذه الأصوات . وكل ما هنالك أننا نلاحظ انه يستطيع أن يميز تدريجيا بين الآصوات الحادة العالية ، والأصوات الهادئة الناعمة ، ويبدو ذلك فى اختلاف الاستجابات لكلا النوعين من الأصوات ، فاذا كانت استجابته فى الحالة الأولى عبارة عن حركة انتفاضية شاملة يقوم بها الجسم بكامله ، فهو فى الحالة الثانية يستجيب بغلق جفنيه ، ولعل ذلك هو الذى يوحى الى اغلب الأمهات بالغناء لأطفالهن بغية تنويمهم (3) .

ويستطيع الطفل بعد ذلك أن يميز صوت أمه وبقية أصوات الكبار المحيطين به ، وبين أصوات هؤلاء وتلك التى تصدر من أجهزة الاذاعة والتلفزة مثلا . الا أن القدرة على التمييز بين درجات الصوت ومقاماته المختلفة لا تتأتى الا فى المرحلة التالية من النمو (3 — 6) حيث تتعود أذن الطفل على سماع الأصوات الصادرة عن الطبيعة ، وسماع الموسيقىاو الأناشيد والأغانى ذات النغم الملائم والالقاء الجميل (4) .

ادراك الأشكال :

انادراك الأشكال والقدرة على التمييز بينها يتأخر لدى الطفل الى بداية المرحلة التالية — مرحلة سن رياض الأطفال (3 — 6) — اذ تتعذر عليه فى هذه الفترة المبكرة التفرقة بين المثلث ، والمربع والمستطيل . وتكاد تكون قدرته معدومة على رسم الأشكال وتقليد النماذج التى توضع أمامه قبل سن الرابعة (5) .

ادراك الألوان :

لا يستطيع الطفل ان يميز بين الألوان العادية الا بعد عمر الثانية ، فقبل ذلك لا يستجيب الا للأضواء البراقة والأشياء اللامعة . ثم يبدأ تدريجيا فى الاستجابة للون معين من الألوان كما يتمكن من التفرقة بينها وربطها بأسمائها . واكثر الألوان اثارة للأطفال اللون الأحمر ثم اللون الأزرق ما لم يكونوا مصابين بالعمى اللونى .

أدراك الأبعاد والمسافات :

اما القدرة على ادراك الأبعاد والمسافات فهى اكثر تعقيدا ولا تحدث عند الطفل الا فى مرحلة تالية ، ومن هنا فاننا نوجه نظر الوالدين الى أن الطفل فى هذه السن لا يحسن تقدير الأبعاد ، ولذلك ينبغى ان ينتبهوا الى عدم تركه يسير بمفرده دون مساعدة من احد ، فقد يقفز من ارتفاع يعجز عن تقدير بعده او عمقه اولا قبل ان يكون قادرا جسميا وحركيا على أداء عملية القفز المناسب . كما ينبغى الا نترك الأطفال وحدهم يطلون من شرفات المنازل ونوافذها ، او أى مكان مرتفع او مشرف على هوة فى هذه المرحلة المبكرة من النمو (6) .

---

(3) د. احمد زكى صالح : المرجع السابق ، ص 115 .

(4) د. مصطفى فهمى : المصدر السابق ، ص 243 .

(5) د. مصطفى فهمى : نفس المصدر ، من ص 248 الى ص 249

(6) د. مصطفى فهمى : المصدر نفسه ، ص 253 .

الادراك الحسى وسيكلوجيــة الانتباه :

يتضح لنا مما سبق ، ان الطفل لا يمكن له أن يدرك الا ما تقدمه له حواسه المختلفة من لمس وسمع وبصر وذوق وشم . الا ان الطفل لا يتم له ادراك اى شىء الا اذا صوب « بؤرة الشعور » نحوه . فنحن عادة لا ننتبه الى كل شىء يقع فى مجال شعورنا ، وانما نختار ما ننتبه اليه دون غيره من الأشيــاء ، وعلى ذلك فالانتباه « نشاط اصطفائى » (7) يتم الشعــور .

ومن هنا لا يكون « الانتباه » الا الى ما يستهوى ميــولنا واهتمامنا ، ويشبع دوافعنا — فطرية ومكتسبة — بل أن حالتنا النفسية العامة تؤثر فيما نلتفت اليه من أشياء ، اذ كثيرا ما نغفل عن اشد الأشياء وضوحا ما لم تلق من اهتمامنا ميلا وهوى (8) .

على ان هناك بعض العوامل الموضوعية التى تساعد على تحقيق الانتباه والتى تتعلق بطبيعة الشيء الــذى يستثير الانتباه ، ويمــكن ان نــوجز هــذه العوامل الموضوعية (9) فيما يلى :

1 — **الشـــدة :** فالمنبه الشديد ، كالصوت المرتفع ، او اللون الناصع ، يستأثر بانتباه أكثر مما يستأثر به منبه أقل شدة .

2 — **الحجـــم :** فالوسيلة التعليمية ذات الحجم الكبير تلفت الانتباه اكثر من الوسيلة ذات الحجم الصغير وهذا يصدق ايضا على الملصقات الاعلانية ، فالاعلان الضخم يجذب الانتباه ، والاعلان الصغير لا يلفت الانتباه .

3 — **التغير او الحركة :** ان كل شيء يتحرك او يتغير تكون له قيمة انتباهية اكثر من الشيء الساكن الذى لا يتغير . فالعلامات الكهربائية التى تتحرك او تتغير فى اللون تلفت انتباهنا الى ما تعلن عنه . وتغير اضواء المرور يلفت انتباه السائقين الى السير او التوقف . ونحن نكف عن الانتباه الى صوت رتيب متواصل ، ولكن اذا توقف الصوت أو اصبح أعلى او اخفض مما كان عليه او اذا تغير فى مقامة فان الانتباه ينشط فى الحال ، وهذه الحقيقة مهمة بالنسبة لمن يتحدث الى جمع حاشد ، فالصوت المتغاير فى مقامه وفى شدته وفى نغمته يستأثر بالانتباه بسهولة اكثر من الصوت الذى يجرى على وتيرة واحدة .

4 — **التكـــرار :** ان أى منبه من المنبهات يكتسب قيمة انتباهية عن طريق تكراره ، فالطرق المستمر قد يثير انتباها لا تثيره طرقة واحدة ، والطلقة الواحدة من البندقية قد لا تجذب الانتباه بقدر ما تجذبه مجموعة متوالية من الطلقات .

5 — **الشكل المتناسق :** فالشكل المتناسق والواضح يتميز على الشكل الذى لا نسق له ولا نظام .

---

(7) ركس نايت « المدخل الى علم النفس الحديث » . ترجمة عبد على الجسمانى ، ص 163 .

(8) ركس نايت : المصدر السابق ، ص 167 .

(9) ركس نايت : نفس المصدر ، من ص 164 الى ص 166 .

6 ــ **الجــــدة :** فالانتباه يستثار دائما بشىء غير مألوف ، كمـــا يستثيره الشىء المألوف اذا حدث على نحو غير عادى .

ومن هنا يتبين لنا مدى أهمية استغلال سيكولوجية الانتباه فى جميع مجالات التعليم والتربية ، وعلى المربين اذن أن يعمدوا فى جميع نشاطاتهم الى التنويع والتجديد والى عدم الاستمرار فى الكلام على وتيرة واحدة .

النمو العقــلى والنمو اللغــوى :

لا شك أن اللغة التى يعبر بها الانسان ــ وبصفة خاصة لغة الكلام ــ هى مظهر من مظاهر تكوينه العقلى . فلا كلام من غير عقل يفكر ويعطى للكلمات مدلولها ومعناها

والحق أن هناك علاقة جدلية بين الفكر واللغة . فالكلام ينشأ حين نريد التعبير عن أفكارنا ، كما أننا لا نستطيع أن نقوم بعملية التفكير ذاتها الا من خلال الكلمات التى اكتسبناها وأصبحت جزءا من قاموسنا الخاص . ولقد ذكرنا فى موضع سابق أن اللغة من أهم الأمثلة دلالة على تعقــد الظاهرة النفسية ، فالى جانب مظهرها العقلى ، تقوم بوظيفة « الاتصال » بين الفرد وبين بنى جنسه ، هذا بالاضافة الى مظهرها العضوى المتمثل فى أجهزة النطق المختلفة .

والذى نريد ان نؤكده هنا ، ونحن بصدد الحديث عن النمو اللغوى عند الطفل فى عمره الأول . هو أن اللغة ، التى هى وثيقة الاتصال بالتفكير ، وبالنمو العقلى ، هى كذلك من اهم مظاهر هذا النمو العقلى . وهذا ما سيتضح من خلال الفقرات التـــاليـــة .

تطور النمو اللغــوى فى الطفولة الاولى

لغـــة الطفل الأولى :

يفرق أحد الباحثين (10) بين مظهرين من مظاهر التعبير الغوى : المظهر الأول هو ما يمكن أن يطلق عليه اسم « اللغة المقطعية » وهى لغة الكلام العادى التى تتكون من مقاطع مختلفة تتألف منها الكلمات . والمظهر الثانى هو تلك « اللغة غير المقطعية » وهى تشمل الصراخ والبكاء والدموع ، والتنغيمات والتكشيرات والايماءات ، والمناغاة والضحك والابتسامات . . . الخ .

واللغة « غير المقطعية »هى أول ما يظهر لدى الطفل الصغير ، لكنها لا تختفى بمجرد ظهور اللغة « المقطعية » وانما تتناقص تدريجيا بتقدم الطفل فى تعلم لغة الكلام ، وتكتسى هذه « اللغة » صفة الكلام عند الراشدين عندما تثير لدى الأفراد نفس المعـــانى (11) .

---

(10) د. صالح الشماع « ارتقاء اللغة عند الطفل من الميلاد الى السادســة » ــ القاهرة ــ دار المعارف ، الطبعة الثانية 1962 ، من ص 72 الى ص 73 .

(11) د. صالح الشماع : المصدر السابق ، نفس الموضع .

والواقع أن ظهور اللغة غير المقطعية فى البداية انما يؤكد لنا من جديد المبدأ العام للنمو (الاتجاه من العام الى الخاص) أى الاتجاه من الكل غير المميز الى الوحدات المتميزة ، فلقد لاحظ جيزل (12) أن الطفل ينتبه فى شهره الأول الى الأصوات ، وتصدر عنه صياحات متميزة عند شعوره بالجوع أو الألم وعدم الراحة . وفى الشهر الثانى يشعر الطفل بصوت المتكلم كما يعبر بوجهه عن مواقف اجتماعية كأن يبكى لاقتراب وجه غريب عنه ، كما أنه يبتسم فى مواقف اخرى فى شهره الثالث تقريبا عندما تقبل عليه إمه او يداعبه ابـوه ، وتصدر منـه بعض الأصوات التى تدل على سروره وابتهاجه . . . ويضحك الطفل بصوت مسموع فى شهره الرابع .

والمناغاة التى يقوم بها الطفل فى حوالى الشهر الرابع ، والتى تستمر حتى نهاية العام الأول ، او الى أن تظهر لديه بدايات « اللغة المقطعية » هى أهم مظهر من مظاهر لغة الطفل الأولى فى عامه الأول . والمناغاة مظهر يخلف الصراخ ، وهى مجرد لعب صوتى عشوائى يقوم به الطفل فى حركاته التلقائية ، ولا يهدف الطفل من وراء هذا السلوك التلقائى الى الاتصال بالغير أو التعبير لهم وانما غرضه من هذه الصورة الخاصة من النطقممارسة الأصوات واتقانها تدريجيا (13) وترتقى مناغاة الطفل لا لمجرد سماعه لها ، بل ولما يلقاه من استحسان الكبـار وتشجيعه لهم ، فيسعى الطفل الى مزيد من المواءمة (الموسيقية) بين أصواته . ويؤلف فيما بينها حتى تكون قريبة مما يدور حوله من كلام الراشدين (14) .

ويستطيع الطفل — فى آخر عامه الأول — أن يفهم الكلام قبل أن ينطق به ، وأن يجيب على كلمات الآخرين وأوامرهم واسئلتهم ، لا بألفاظ وعبارات مثلها ، وانما من خلال تعبيرات وجهه وحركات جسمه ويديه ونظـرات عينيه . . . أو تنفيذ هذه الأوامر بالفعل .

الكلمـــة الأولى :

يختلف الآباء عن المختصين فى تقدير ظهور الكلمة الأولى ، فالآباء عادة يتلهفون على سماع طفلهم يتكلم ويعبر عن ادراكه ورغباته ، ويودون التأكد من أنه غير أصم او أبكم أو بليد . ولذلك فهم يخلطون بين الكلام بمعناه الحقيقى ، وبين ما يصدر عن الطفل من تشكيلات صوتية ساذجة . وقد تكون هذه اللغة سببا فى تأخير ظهور الكلام الحقيقى عنـد الطفل ، حينما يـأخذون لفتـرة طويلة يحاكون هذه التفـوهات الساذجة عند طفلهم ، ويشجعونه على استعمالها فيؤخرون بذلك ظهور الكلمة الأولى المعتبرة جزءا من اللغة فى عرف المجتمع . وتذكر « اليزابيت هرلوك » (15) أن هناك معيارين يمكن أن نتبين بواسطتهما أن الطفل قد بدأ يتكلم حقيقة :

1 — أن يكون كلامه مفهوما للجميع على الاطلاق لا للمقربين اليه فحسب ، لأن هؤلاء يمكنهم إن يفسروا بسرعة أى انفعال أو ايماءة تصدر من الطفل .

2 — وان يفهم الطفل نفسه معنى ما يقول ، ويعرف الموضوعات التى تشير اليها الفاظه .

---

(12) احمد زكى صالح : المصدر السابق ، ص 119 .

(13) د. صالح الشماع : نفس المصدر ، ص 61 .

(14) د. صالح الشماع : المصدر السابق ، من صه 70 الى ص 71

(15) د. الشماع : المصدر السابق ، ص 90 .

وقد لاحظ « لويس » (16) أن كلمات الطفل الأولى مكونة من مقاطع مفردة أو مزدوجة ، وغالبية حروفها من النوع الأمامى ، أى التى تخرج من مقدمة الفم وهـى كالآتى :

1 ــ شفـوية مثل : ب ، م ، و ،
2 ــ شفـوية سنية مثل : ف .
3 ــ لهاتيـة سنية مثل : ت ، د .

وتتألف من هذه المقاطع كلمات مثل : ما ــ ما ، با ــ با ، دا ــ دا ، مما يمكن ان نسمعه من الطفل عند نهاية السنة الأولى تقريبا .

نمو مفردات الطفــل :

يظن كثير من الآباء أن الكلمة الأولى التى يتفوه بها الطفل هى اشـارة الى بدء تدفق الكلام ، لكن الملاحظة تبين لنا غير ذلك ، اذ يظل الطفل بضعة شهور يبدو فيها عاجزا عن اخراج الكلمات ، وقد تمتد به هذه الفترة الى منتصف السنة الثانية . ومن العوامل التى تفسر هذه الظاهرة امتياز الطفل فى هذه الفترة بسرعـة النمو ولاسيما فى الجانب الجسمى ، الأمر الذى يستنفد منه كثيرا من الجهد والحيوية ؛ كما ان ظهور الأسـنان يسبب للطفل كثـيرا من الصعوبات فى النصف الأول من السنة الثانية . فاذا أضفنا الى هذا منافسة عامل المشى الذى يشد انتباه الطفل أكثر من غيره (اذ من خلال المشى يتم له اكتشاف عالم المكان وما يحويه من اشياء واشخاص) عرفنا لماذا كان محصول الطفل اللغوى فى النصف الأول من السنة الثانية ضئيلا جدا اذا قورن بالتقدم السريع الذى سيحدث بعد ذلك فى اكتساب الألفاظ واستعمالها ، ويتضح ذلك من النظر فى الجدول التالى الذى يمثل بعض نتائج الدراسة التى قامت بها الباحثة الأمركية « سميث » (17) على مجموعة من الأطفال فى اعمار متفاوتة تبدا من عمر ثمانية شهور :

العمـــر	عدد الأطفال	عدد المفردات
ــ 8 شهور	13	صفر
ــ 10 »	17	1
1 سنة ــ »	52	3
1 » 3 »	16	19
1 » 6 »	14	22
1 » 9 »	14	118
2 » ــ »	25	272
2 » 6 »	14	446
3 » ــ »	20	896

« جدول 2 » نمو مفردات الطفل فى مرحلة العمر الأولى

(16) د. صالح الشماع : المصدر نفسه ، ص 117 .

(17) د. مصطفى فهمى « فى علم النفس » من ص 282 الى ص 284

ان نظرة سريعة لهذا الجدول تبين لنا مدى التباطؤ فى نمو الكلمات حتى منتصف السنة الثانية . كما انها تكشف لنا عن القفزة الهائلة التى تحدث خلال النصف الاخير من هذه السنة ، وليست مفردات الطفل فى هذه الفترة أكثر غنى فحسب ، بل أنه يستطيع أن ينشىء من هذه المواد اللغوية جملا من كلمات كثيرة (18) .

أنواع مفـردات الطفـل :

اذا حللنا كلام الطفل فى هذه المرحلة ، نجد فى البداية غلبة الأسماء على غيرها من أجزاء الكلام كالأفعال والصفات والضمائر . فالطفل يبدأ بمعرفة اسماء الأشياء التى تحيط به لأنها هى التى تستحوذ على انتباهه . كما يعرف أسماء الكبار الذين يتعاملون معه ، ثم يتعلم اسمه ، ويستعمله فى مواقف محـددة كما فى الاجابة عن سؤال : ما اسمك ؟ ويلاحظ هنا أن الطفل يشير الى نفسه أول الأمر باستعمال اسمه ، تماما كما يفعل مع الأشياء ، حيث لا يأتى استعمال الضمائر الا متأخرا ، اذ تظهر الضمائر قرب نهاية السنة الثانية . ويكون ضمير المتكلم اول ما يستعمله منها ، كما يسود على غيره فى بداية الأمر . ثم يتناقص تدريجيا ليفسح المجال أمام تزايد ضمير المخاطب ثم ضمير الغائب .

ويظل استعمال الطفل للأسماء اكثر من الأفعال حتى سن الثلاثين شهرا حيث تتناقص سرعة تزايد الأسماء ، ويتزايد استعمال الأفعال والضمائر وبعض الظروف . اما احرف الجر والعطف فلا يتأتى اكتسابها الا بطيئا ومتأخرا . ولقد درست الباحثة الامريكية « دروثى ماك كارثى » (19) النمو اللغـوى عنـد الأطفال فحصرت عدد الكلمات التى يكتسبها الأطفال فى الأعمار المختلفة ، والجدول التالى يبين المتوسط المئوى لنسب أجزاء الكلام وفقا لتقدم العمر الزمنى ، ومنه نلاحظ أن نسبة استعمال الأسماء كانت كبيرة عند الأطفال الصغار . الا أنها بدأت تقل وتفسح مجالا لأجزاء اخرى من اللغة تبعا لتقدم العمر :

العمر بالشهور	الأسماء	الأفعال	الصفات	الظروف	الضمائر	حروف العطف	حروف الجر	حروف النداء	متنوعات
18	50،0	13،9	9،6	7،9	10،3	0،5	0،0	7،6	0،3
42	38،6	21	10،3	7،1	14،6	0،5	3،6	2،4	1،8
30	25،8	23،4	14،3	6،7	19،0	1،7	4،6	2،8	1،8
36	23،4	33	16،1	7،0	19،2	2،4	6،9	1،5	0،5

« جدول 3 » : نسب أجزاء الكلام فى الطفولة الأولى

(18) دوبيس (تحت اشرافه) « علم نفس الطفل » . ترجمة حافظ الجمالى 1965 ، ص 55 .

(19) د. احمد زكى صالح : نفس المصدر ، ص 120

وحدة الـكلام عند الطفـل :

ما هى وحدة الكلام التى يعبر بها طفل هذه المرحلة عن المعنى الذى يريده ؟ هل تكون « الوحدة » هى « الكلمة الواحدة » أم تكون هى الجملة مباشرة ؟

ان الطفل لا يستطيع أن يصل ، قبل مرور عدة سنوات ، دفعة واحدة الى الكلمة فى ذاتها ، ومن حيث هى تشير الى مدرك معين ، وانما هو يشعر على الدوام بحاجات خاصة ويطلب المساعدة والتعاون مع الآخرين بخصوصها ، وبالتالى فمهما كانت سذاجة أصواته أو صور نطقه الأولى فهى من الناحية الوظيفية تعبر عن جمل كما يقرر كل من « جيزل » و « كولنز » (20) ويمر تركيب الجملة لدى الطفل فى مراحل ثـلاث :

1 — الجملة — كلمـة ،

2 — الجملة — شبه التامة ،

3 — الجملة — التـامة .

ان مرحلة « الجملة — كلمة » هى التى تسود منذ أواسط السنة الثانية ، وهى الفترة التى يزداد فيها استعمال الأسماء ، ثم تظهر بعد ذلك «الجملة شبه التامة» حيث يجمع الطفل بين كلمتين أو أكثر بصورة عشوائية ، فيأتى تركيب الجملة ساذجا أول الأمر ثم يـزداد بناؤها انتظاما شيئا فشيئا تبعا لمـا يحدث من زيادة فى عـدد المفردات ، وتستمر مـرحلة الجملة شبـه التامة الى نهاية السنة الثالثة . ومنذ أواسـط الثالثـة وحتى الرابعـة تظهر مرحلـة « الجملة التامة » . وقد أخذت متوسطات تبين عدد المفردات فى بناء الجملة فى اعمار مختلفة فوجد أن معدل طول الجملة فى سن الثانية 7ر1 كلمة ويزداد هذا المعدل تدريجيا فيصبح 6ر4 فى عمر الخامسـة .

على أن بعض الباحثين يميز بين مرحلتـين فى تركيب الجملة : مرحلة الجملة القصيرة التى تظهر عند منتصف السنة الثالثة وتستمر حتى السنة الرابعة ، ويتراوح عدد كلماتها بين ثلاث أو خمس كلمات ثم تظهر الجملة التامة بعد الرابعة والتى يتراوح طولها بين 6 — 8 كلمات (21) .

النمو اللغوى بين البنين والبنات :

اظهرت نتائج كثيرة من الدراسات أن النمو اللغوى عند البنات أسـرع منه عند البنين وذلك فيما يتصل بعدد المفردات وطول الجملة ، ومقدار الفهم ، وذلك فى جميع مستويات العمر فى مرحلة الطفولة الأولى ، كما يظل هذا الفرق ظاهرا خلال السنوات الخمس الأولى من العمر (22) بل انه يستمر حتى مرحلة المراهقة ، وعلى المعلم أن ينتبه الى هذه الحقيقة اذا ما أسند اليه قسم مختلط يشمل البنين والبنات حيث يبرز تفوق البنات على البنين ، فى دروس المحادثة مثلا ، فلا يعيب ذلك على البنين الذين غالبا ما يبدون ، من ناحيتهم ، تفوقا فى دروس الحساب على البنات .

---

(20) د. صالح الشماع : المصدر نفسه ، ص 130 .

(21) صالح الشماع : المصدر السابق ، من ص 129 الى ص 136 .

(22) د. مصطفى فهمى : المصدر السابق ، ص 294 .

عوامل النمـــو اللغـــوى :

العوامل العضوية : بالرغم من أن الكلام وظيفة عقلية واجتماعية فى المقام الأول الا أن له جانبا عضويا ، ولا بد أن تصل أعضاء الكلام الى درجة النضج المطلوبة حتى يمكن أن يقوم الفرد بوظيفة الكلام .

ان الكلام وظيفة جد صعبة ومعقدة ومن هنا يتضافر على القيام بها من الناحية العضوية عدد كبير من الأجهزة والأعضاء الجسمية ، فاللسان والحنجرة والرئتان والبلعوم والحبال الصوتية الهوائية والفم وتجاويفه والفك والأنف . . . كلها تتعاون على اخراج الكلمات بحيث تصبح سلامة هذه الأعضاء وصحتها عاملا هاما لحسن أداء اللغة . ولعل حالة الأطفال (الصم — الخرس) تكشف لنا عن أهمية العوامل العضوية ، فالأطفال الصم الذين ينقصهم أن يسمعوا اللغة السائدة فى محيطهم لا يتكلمون تلقائيا ، فالمحاكاة من أهم عوامل اكتساب اللغة ، ولكى تحدث المحاكاة لابد من حسن التميـــيز السمعى حتى يستطيع الطفل ان يـــرد على مختلف الصيحات والأصوات الواردة اليه ، ومن ثم يستطيع أن يؤلف من هذه المادة الصوتية اللغة التى سينطق بها فيما بعد .

ونذكر هنا بالعوامل العامة التى تؤثر فى مختلف جوانب النمو ، ومن بينها عاملا النضج والتدريب ، فتدريب الطفل على الكلام قبل أن تصل أعضاؤه الى درجة نضجها المطلوب لا يمكن أن يؤدى الى نتيجة . ولقد قام « ستراير Stryer » (23) بتدريب أحد توأمين لمدة ستة أسابيع ابتداء من الشهر السابع بينما ترك الآخر يشب فى بيئة خلت من المثيرات اللفظية فوجد فى نهاية المدة أن التوأم الثانى استطاع احراز تقدم سريع نسبيا جعله يتعادل مع شقيقه من حيث المحصول اللغوى بعد فترة وجيزة .

العوامل الاجتماعية : اذا كان التدريب لا يثمر فى جعل الطفل يتخطى حـــدود نموه ، فان الظروف البيئية ذات تأثير قوى فى اكتساب اللغة ، فالطفل الذى تتاح له فرص كثيرة للاتصال بغيره من كبار الأطفال وخاصة بالمتعلمين من الراشدين قد يمتاز على زميله الذى تقتصر اتصالاته على رفاق من نفس سنه أو ممن يصغرونه . والأطفال الذين يعيشون فى بيوت ذات مستوى اجتماعى واقتصادى وتربوى منخفض او يكونون أيتاما ، قد يخفقون فى تحقيق امكانياتهم اللغـــوية دون زمـــلائهم الذين يعيشون فى ظروف مواتية . كما تؤثر بيئة الطفل بشكل ملحوظ فى تعلمه النطق الصحيح والتعبير السليم ، والقواعد اللغوية الصحيحة ، فالصغير الذى يعتاد فى حياته اليومية سماع اللغة السليمة يتعـــلم الكثـــير من تفاصيل استخدامها — حينما يذهب الى المدرسة — دون جهد يذكر ، بينما يضطر غيره من الأطفال الذين الفـــوا مصاحبة الاميين الى بذل جهد كبير فى تعلم اللغة الصحيحة (24) .

كذلك اثبتت كثير من البحوث أن درجة النشاط اللغوى وكمية المحصول ، وطول الجملة ، بل وتاريخ بدء هذا النشاط ، كله وثيق الصلة بمهنة الأب ، ودرجة الاستقرار العائلى ، وبالمستوى الاجتماعى للأسرة بوجه عام (25) .

---

(23) آرثر جيتس وزملاؤه « علم النفس التربوى » . الجزء الأول ، ص 118 .

(24) آرثر جيتس وزملاؤه : نفس المصدر ، ص 188 .

(25) د. مصطفى سويف « الأسس النفسية للتكامل الاجتماعى » . ص 167

وهنا ايضا يحسن بالمربين والمعلمين أن يخاطبوا الأطفال بلغة صحيحة فى مخارج حروفها كما يفعل الكبار ، وأن يتجنبوا مخاطبتهم بلغة صبيانية .

العوامل الذاتية : يتأثر اكتساب اللغة ايضا ببعض العوامل التى تعود الى الطفل نفسه . ومن بين هذه العوامل ما يتعلق بمستوى الذكاء ، واستقرار الشخصية (من حيث درجة الاتزان الانفعالى) وحظ الطفل من الميل الى الاستطلاع . فهناك علاقة واضحة بين الذكاء والقدرة اللغوية ، فضعاف العقول يبداون الكلام متأخرين عن العاديين ، والعاديون يتأخرون فى ذلك عن الأذكياء . وليس معنى ذلك أن كل طفل يتأخر فى الكلام لابد أن يكون ضعيف العقل أو غبيا ، فهناك عوامل اخرى غير الذكاء تتدخل فى التأخر اللغوى (26) وبالاضافة الى ذلك فان طفل ما دون الثالثة يتأرجح فى شخصيته بين الاستقلال وعدم الاستقلال وتكون حساسيته بنفسه وحساسيته للآخرين مختلطة بعضها ببعض ، ولا يستطيع عقله أن يميز بين دوافع أفعاله وبين نتائجها ، ولكل هذا أثره فى عدم وضوح عباراته وارتباك الفاظه (27) .

وطفل هذه المرحلة ميال الى التطلع ، شغوف باستكشاف كل شيء ، وهو يحس بالدهشة والعجب ازاء ظواهر الدنيا المحيطة به . وميل الطفل الى الاستطلاع فى هذه الفترة ذو طابع حسى حركى صرف فهو ينصب على معرفة اسماء الأشياء المحيطة به ، كما تسترعى انتباهه الأشياء الحية المتحركة ، وهو يحاول فهمها وتفسير حركتها كما أنه ولوع بمتابعة حكاية تقص عليه من بدايتها الى نهايتها . ومن هنا فان عناية الكبار يجب أن تتجه الى اشباع حاجة الطفل فى هذه الرحلة الى الكشف والاطلاع ، كما يجب الا نبخل عليه بالاجابات المعقولة لما يلقيه علينا من اسئلة لا تكاد تنتهى أو تتوقف . فمن حقه الطبيعى ان يسأل ويلح فى السؤال فى هذه المرحلة ، ومن واجب الأولياء والمربين أن يتقبلوا تلك الأسئلة بصدر رحب ، وان يحاولوا الاجابة عليها بجدية ودقة قدر المستطاع والا يعمدوا الى الاجابات الخاطئة والمفتعلة .

دور اللعب فى النمو العقلى واللغوى :

يحتل اللعب مكانة عظمى فى حياة الطفل ، بل انه الوظيفة الحقيقية للطفولة حيث تمارس من خلالها نشاطها العفوى التلقائى . واللعب عند الطفل هو الجد بعينه لانه الوسيلة الاساسية للتعلم واكتساب الخبرات وتكوين المدركات .

واللعب ، كنشاط عفوى تلقائى يظهر منذ شهور الطفل الأولى وذلك فيما يقوم به من حركات عشوائية سواء بكامل جسمه او بيديه وقدميه . فاذا وضعنا بين يديه لعبة ، فى شهره الرابع ، فانه يهزها بحركة مفاجئة . وفى الشهر السادس يستطيع الامساك بقدميه واللعب بهما ، كما يبدأ فى الامساك بالأشياء البعيدة عن متناوله بما تهيأ له من قدرة على الادراك البصرى من ناحية ومن نضج عضلى وحركى من ناحية اخرى . وفى الشهر الثامن يجد متعة فى رمى الأشياء ارضا وضربها ببعضها . وابتداء من الشهر العاشر تستهويه عملية الملء والتفريغ والتعليب . . . الى ان يستطيع المشى والتجوال فى المكان فينتقل الى الانشغال بدفع الأشياء وسحبها (28) .

---

(26) د. مصطفى فهمى : المصدر السابق ، ص 294

(27) د. صالح الشماع : المصدر السابق ، ص 128

(28) دوبيس : المصدر السابق ، ص 44

وتمثل رؤية كل جديد لدى الطفل متعة كبرى ، اذ يبدو كما لو كان قد اكتشف عالما جديدا ، ويبدى الطفل اهتماما بالغا برؤية الصور . وحينما يستطيع الكلام يستهويه كثيرا سماع أسماء الأشياء التى تتضمنها هذه الصور ويسره اكثر أن تقدم له محتويات الصورة على شكل حكاية لها معنى يرضيه . وخلال هذه الفترة — اثناء ظهور وظيفتى المشى والكلام — يغلب على لعبه الطابع الوظيفى حيث تصبح « العاب المشى » و « الألعاب اللغوية » وسيلة هامة لتنويع سلوكه وتطويعه للتكيف والتلاؤم مع الظروف والأوضاع التى تتغير دوما فى محيطه . . .

وفى اواخر السنة الثانية تبدأ « العاب المحاكاة والتقليد » فيحاكى الطفل اصوات الحيوان ثم هو يتصنع هيئات مختلفة ، يقلد فيها نفسه أولا ، كأن يتصنع النوم أو الوقوع ، أو اعطاء شىء ، ثم يقلد بعد ذلك الآخرين كأن يتصنع قراءة الجريدة أو سوق السيارة أو ركوب حصان وهمى . ويكون تقليده للكبار المحيطين به فى حضورهم أول الأمر ثم يقلدهم بعد ذلك فى غيابهم . وهذا يدل على حدوث تقدم كبير فى قدرته على التخيل والتصور وربط الحاضر بالماضى (29) .

ومن قبيل « العاب المحاكاة والتقليد » ما يمكن ان نلاحظه من محاكاة الألفاظ والعبارات التى يسمعها ، وهو غالبا لا يحاكى الا مجموعة الأصوات ، دون أن يشتمل نطقه بها على الكلمات ، كما لو كانت هذه الكلمات التى سمعها وقلدها ، مجرد لحن صوتى ، فهى أشبه ما تكون بالمحاكاة الموسيقية .

ويشيع فى هذه المرحلة ايضا ما يطلق عليه عبارة « اللعب الايهامى » أو « اللعب الرمزى » حيث يخلع الطفل الحياة على الاشياء ، ويجمح خياله فيتجاوز به حدود الواقع المحدود . فالعلبة التى يجرها تصبح عربة ، والعصا التىيمتطيها يتوهمها حصانا ، وقد تغدو بعد ذلك بندقية . وهو ينشىء من مجموع ما لديه من لعب ودمى ومكعبات وقطع متنوعة بيوتا واشجارا وعربات وقطارات وطرقا ومحطات . . . وغير ذلك مما يعيد فيه تمثيل ما قد رآه وخبره فى بيته أو فى خارج بيته .

وخلاصة القول ان الطفل يحقق من خلال وظيفة اللعب كل ما توصل اليه من امكانيات جسمية وعقلية ووجدانية واجتماعية ، أى انه يحقق من خلال اللعب شخصيته النامية بكل ابعادها وجوانبها .

ويجدر بالوالدين ان يعينوا أطفالهم على خلق عالمهم الخاص بهم . هذا العالم الذى يعيد فيه الطفل بناء عالم الكبار بالصورة التى يجد لنفسه فيها دورا متعاظما يليق بنمو احساسه ببروز شخصيته التى تبدأ فى التمايز شيئا فشيئا عن شخصيات الآخرين . ومن ناحية اخرى ، فان الطفل يبدو كما لو كان يعد نفسه ويهيئها . بما يجريه من تجارب وتدريبات داخل عالمه الخاص للدخول بعد ذلك الى عالم الكبار الحقيقى . كما نلفت أنظار الأباء الى ان يتوخوا الدقة ، فى الوقت نفسه عند اختيار لعب اطفالهم . بحيث تستجيب لمطالب نموهم التى تتغير بسرعة وفقا لنموهم الزمنى والنفسى .

---

(29) دوبيس : نفس المصدر ، ص 258 وما بعدها .

المـــــراجع :

1 ـ د. احمد زكى صالح « علم النفس التربوى » ـ القاهرة ـ النهضة المصرية ، الطبعة التاسعة 1966

2 ـ آرثر جيتس وزملاؤه « علم النفس التربوى » . ترجمة د. ابراهيم حافظ وزملاؤه .الكتاب الأول القاهرة ـ النهضة المصرية ، الطبعة الخامسة 1966 .

3 ـ دوبيس (تحت اشرافه) « علم النفس من الولادة حتى المراهقة » . ترجمة حافظ الجمالى . مطبعة جامعة دمشق 1965 .

4 ـ ركس نايت « المدخل الى علم النفس الحديث » ترجمة عبد على الجسمانى ـ بغداد ـ مكتبة النهضة 1965 .

5 ـ صالح الشماع « ارتقاء اللغة عند الطفل من الميلاد الى السادسة » ـ القاهرة ـ دار المعارف . الطبعة الثانية 1961 .

6 ـ صالح عبد العزيز وزميله « التربية وطرق التدريس » ـ القاهرة ـ دار المعارف . الجزء الأول . الطبعة التاسعة 1968 .

7 ـ د. عبد الحميد الهاشمى « علم النفس التكوينى » ـ دمشق ـ دار التربية 1966 .

8 ـ د. مصطفى سويف « الأسس النفسية للتكامل الاجتماعى » ـ القاهرة ـ دار المعارف . الطبعة الثانية 1960 .

9 ـ د. مصطفى فهمى « فى علم النفس » ـ القاهرة ـ دار الثقافة .

10 ـ د. يوسف مراد « مبادىء علم النفس العام » ـ القاهرة ، دار المعارف ، الطبعة الخامسة 1966

11 — D. MYRIAM DAVID : l'enfant de 0 à 2 ans, " Mésopé, 1960

12 — D. MYRIAM DAVID : l'enfant de 2 à 6 ans, "Mésopé", 1960

الفصل الثالث

مرحلة الطفولة الثانية

(من 3 الى 6 سنوات)

اولا ـ النمو الجسمى

ظاهرة التناوب بين النمو الجسمى والنمو العقلى :

نلاحظ فى بداية هذه المرحلة ، بل وقبل بدايتها بقليل ، تطبيقا لأحد الاتجاهات العامة فى النمو (1) ، وهو الاتجاه الذى يتعلق بظاهرة التناوب بين النمو الجسمى والنمو العقلى من حيث البطء والسرعة ، فحين يسرع نمو الجسم وزنا وطولا يبطىء نسبيا معدل النمو العقلى ، والعكس صحيح اذ تأتى أوقات فى حياة الطفل يبطىء خلالها نموه الجسمى تاركا المجال فسيحا للتركيز على النمو العقلى وزيادة سرعته .

وقد لاحظ الأستاذ « هاريس H. A. Harris » (2) فى نمو الطفل الجسمى ثلاث وثبات ، تتبع كل واحدة منها فترة هدوء نسبى ، وذلك قبل الوصول الى سن الرجولة (العشرين تقريبا) ، فالوثبة الأولى تتميز بالنمو السريع ، وخاصة خلال السنة الأولى من حياة الطفل ، وتتبع هذه الوثبة فترة هدوء يكون فيها النمو بطيئا ، وهى فترة تمتد من الثانيـة الى الخامسة . والوثبة الثانية تبـدأ من الخامسة الى السابعة ، وتليها فترة هدوء تمتد الى حوالى الثانية عشرة . والوثبة الثالثة تبدأ من الثانية عشرة ، اى اول المراهقة ، وتنتهى حوالى السادسة عشرة ، وتليها فترة هدوء اخرى تستمر الى العشرين .

وقد قرر كثير من العلماء ان كلا من النمو الجسمى والنمو العقلى لا يسير على وتيرة واحدة وانما يحدث كل منهما بالتبادل بين فترات تختلف سرعة وبطأ (3) .

ومن هنا فاننا نصادف فى مرحلة الطفولة الثانية هدوءا نسبيا فى النمو الجسمى تقابله زيادة ملحوظة فى النمو العقلى بمظاهره المختلفة الادراكية واللغوية . على ان هذا الاتزان فى النمو ، الذى يصاحبه عادة تناسب فى نمو اعضاء واجهزة الجسم المختلفة ، لا يستمـر حتى نهاية هذه المرحلة ، وانما يحدث نوع من الاختـلال والاضطراب فى معدلات النمـو بين البطء والسـرعة من ناحية ، وعدم التناسب فى بعض مظاهر هذا النمو من ناحية اخرى ؛ وذلك بين الخامسة والنصف والسادسة والنصف تقريبا ، كتمهيد لمرحلة طويلة من الهدوء والاتزان النسبيين فى النمو الجسمى طوال مرحلة العمر المدرسى (الطفولة الثالثة من 6 الى 12) وقبل مرحلة التعليم المتوسط التى توافق فترة المراهقة من حياة التلميذ ، فبعد الخامسة يواجهنا الطفل بزيادة ملحوظة فى نمو الطول فى حين ان وزنه لا يستمر بنفس النسبة ، بل يقل عنها ، ولذلك يبدو الطفل انحف مما كان عليه من قبل وتظهر النحافة بوضوح فى الوجه الذى تأخذ ملامحه فى الظهور والتميز . كما تبدأ اسنانه « اللبنية » فى السقوط لتحل محلها الأسنان الدائمـة (4) .

---

(1) راجع الفصل الأول من هذا الكتاب .

(2) صالح عبد العزيز وزميله « التربية وطرق التدريس » . الطبعة التاسعة 1968 ، ص 100 .

(3) صالح عبد العزيز : المرجع السابق ، ص 101 .

(4) صالح عبد العزيز : نفس المرجع ، ص 108

وهكذا فان طفل السادسة يكون اقل احتمالا واشد حساسية واطرى عودا من طفل الخامسة ولقد أشار جيزل (5) الى وجود اضطرابات فى استجابات الطفل الحسية ـ الحركية واستعدادات اكبر للأمراض المعدية فى هذا العمر (حول السادسة) . ولهذه الأسباب ، وغيرها ، ينادى بعض المربين بمدرسة خاصة للأطفال فيما بين الخامسة والسابعة . مدرسة تتجاوز أساليب رياض الأطفال ، ولكنها لا تخضع كذلك لمقتضيات المدرسة الابتدائية فكأنها مرحلة تمهيدية بكل معنى الكلمة (6) .

النشـــاط الحركى :

ان بطء النمو الجسمى الذى نلاحظه فى هذه المرحلة ، او فى القسم الأكبر منها ، يوفر للجسم قدرا من الطاقة الحيوية التى تبدو فى النشاط الحركى المتزايد فى هذه المرحلة وخاصة حول سن الرابعة حيث تبلغ « الجملةالعصبية »المركزية مرحلة نموها الكامل . وهنا يحدث شىء من التناسق الحركى لدى الطفل فيحسن تزوير ثيابه ، وينزل من على السلم بشكل مضبوط ويقفز بالرجلين المضمومتين ، ويمشى الى الخلف الى غير هذه المهارات التى تكشف عن نضج حركى كبير . ولهذا السبب نجد الطفل تواقا الى اللعب والحركة ، ويصر على أن يسمح له بممارسة قواه النامية ، واداء اعماله بنفسه حتى ولو لم يكن يتقن هذه الأعمال . وتلعب هذه التغيرات التى تطرأ على القدرة الحركية دورا هاما فى تحديد نشاط الأطفال المتصل بلعبهم . واذا تتبعنا ضروب النشاط المتصل باللعب عند الطفل وجدنا أنها تسير موازية لدرجة تقدمه فى القدرة الحركية ، فألعاب الطفل الصغير ، فى المرحلة السابقة ، كانت تدور حول تحريك الاشياء ودفعها والامساك بها ، اما فى بداية هذه المرحلة فان لعب الطفل يتضمن تدريبا من النوع الذى يعينه على التحكم فى التوافقات العضلية التى تتطلبها نشاطاته الجديدة كالعدو والتسلق والقفز والدفع والشد والامساك والرمى . وتكثر تدخلات الطفل ، فى هذه المرحلة ، للمشاركة فى أعمال المنزل ، كما يزداد نشـــاطه المتصل باللعب الايهامى الذى يزداد كما وكيفا فى السنوات الأولى من هذه المرحلة ، وفى السنوات الوسطى (4 ـ 5) يسعى للعب مع رفاقه ، ويشغل نفسه باستعراض مهاراته أمامهم ،كأن يبدى تفوقه على أقرانه فى ركوب الدراجة ذات العجلات الثلاث ، سواء من حيث السرعة او من حيث درجة التحكم ، كما يحـــاول القيام بمجازفات جديدة ، كالسير بالدراجة على حاشية الرصيف أو فى منحدر شديد أو صعود عقبة واذا أتيحت الفرصة للطفل فى أواخر هذه الفترة ، فانه يستطيع أن يحرز تفوقا فى استعمال مختلف الآلات والأدوات كالمطرقة والفأس والمجرف وغيرها . وفى نهاية المرحلة تظهر المنافسة بوضوح بين الأطفال فى نشاطهم الحركى ، فاذا لعبت بنتان معا لعبة الحبل ، مثلا ، فانهما غالبا ما تحصيان النقط ، وكذلك يفعـــل البنون عندما يلعبون الكرة ويقف كل منهم فى انتظار دوره بيد أن اللعب المنظم على صورة فريق لا يكون الا فى المدرسة الابتدائية .

الفـــروق بين الجنسين :

ان الفروق بين الجنسين فى النمو الجسمى تكاد تكون ضئيلة فى مرحلة ما قبل المدرسة ، فأقيسة الطول والوزن بين الثانية والسادسة من العمر قلما تختلف بين الصبيان والبنات ، ولكن الصبيان يتفوقون على البنات فى عمر السادسة فيما يتعلق

---

(5) دوبيس (تحت اشرافه) « علم نفس الطفل » .. ترجمة حافظ الجمالى ، 1965 . من ص 62الى ص 63

(6) دوبيس : المرجع السابق ، ص 151 .

بالقدرة العضلية ، وبالمقابل تتقدم البنات على الصبيان لسنة كاملة فيما يتعلق بنسبة النضج وبنمو الجهاز العظمى — ومن ناحية اخرى فان درجة التوتر العصبى — العضلى ، والاستعدادات الحركية ، اكبر لدى الصبيان منها لدى البنات .

وتشتبك هذه العوامل الفيزيولوجية بالعوامل الاجتماعية لكى تنشىء السلوك التقليدى لكل من البنات والبنين .

على أننا نلاحظ كثيرا من اشكال اللعب بين الجنسين فى تلك السنوات السابقة على دخول المدرسة ، والسنوات الأولى من مرحلة الدراسة الابتدائية . وقد لا يتردد الولد او البنت فى الانضمام الى جماعة معظم أفرادها من الجنس الآخر اذا لم يجد جماعة اخرى يشترك فيها ، ما لم تحل دون ذلك اعتبارات اجتماعية معينة ، يفرضها الراشدون او الكبار من الأطفال . ومع ذلك ففى أثناء المرحلة السابقة لدخول المدرسة يحتمل ان يلعب أفراد الجنسين مع زملاء من نفس الجنس أكثر مما يلعبون مع رفاق من الجنس الآخر متى اتيح لهم ذلك (7) وفى دراسة أجراها الأستاذ زازو R. Zazzo (8) لمعرفة كيف يتقبل الأطفال الصغار جنسهم الخاص ، وأى موقف يتخذونه حيال الجنس الآخر ، وجد انه « ما من صبى من المئة الذين سألناهم — ابتداء من سن الثالثة والنصف — يفضل أن يكون بنتا ، على حين أن خمس عشرة بنتا من مئة يفضلن ان يكن صبيانا » . (ومن المعروف أن الطفل اذا بلغ الثالثة من عمره عرف أن يقول انه صبى أو بنت) ومن هنا فان الباحث يعلق على ذلك بقوله : ان تحليلنا يكون ناقصا اذا لم نحسب حساب الأدوار الاجتماعية التى يفرضها المجتمع ، ويغرى بها الطفل منذ باكورة عمره . ان التطور البيولوجى للطفل أمر لا معنى له أن تجرد عن الوسط الاجتماعى ، وعن الأطر الواضحة للحضارة المحيطة به .

ثانيا — النمو الانفعالى والنمو الاجتماعى

ضبط الانفعالات وتمايزها :

تنعكس حالة النمو الجسمى البطىء فى هذه المرحلة على النمو الانفعالى ولا سيما فى الفترة من 4 الى 5 سنوات فاذا كانت الاستجابات الانفعالية خلال مرحلة الطفولة الأولى (1 الى 3 سنوات) يغلب عليها طابع الحدة والانتشار واللاتمايز ، فان هذه الاستجابات تأخذ ، خلال هذه المرحلة ، فى الهدوء والتخصص والتمايز ، بمعنى أننا نرى شكلا من التلاؤم بين الحركات المرتبطة بالتعبير الانفعالى والموقف الذى يتطلب ردا أو استجابة معينة . ان استجابات الغضب الأولى ، مثلا ، عند الطفل الصغير ، كانت عشوائية حيث يأتى بكثير من الحركات المفككة التى لا تجدى كثيرا فى مجابهة الموقف المثير ، ولكن حركته لا تلبث ، بمرور الزمن ، أن تغدو أكثر ترابطا استهدافا لشىء او شخص ما . . . وهكذا يحدث انتقال من الاستجابة الشديدة غير المركزة الى الاستجابات المتزنة والمتميزة معا . ونحن نلاحظ أن بكاء الطفل فى السنوات السابقة لدخول المدرسة كتعبير عن الخوف او الغضب ، يقل بدرجة كبيرة ، كما تتناقص ، بصفة عامة ، استجابته بالصراخ والغضب لما يصيبه من أذى ، ويظهر هذا بوضوح فى سلوك الطفل خارج البيت أكثر منه فى سلوكه العادى داخله ، الأمر الذى يكشف عن مقدرة نسبية على التحكم فى انفعالاته وفى أشكال التعبير عنها .

---

(7) آرثر جيتس وزملاؤه « علم النفس التربوى » . ترجمه د. ابراهيم حافظ وزملاؤه ، الكتاب الأول ، الطبعة الخامسة 1966 . من ص 133 الى ص 134 .

(8) دوبيس : المرجع نفسه ، من ص 63 الى ص 66 .

وتسهم عوامل كثيرة فى تنمية القدرة على التحكم فى التعبيرات الانفعالية السافرة . والتخفيف من حدتها . ومن أهم هذه العوامل استخدام اللغة التى تمكن الطفل من التعبير عن مشاعره بصور متنوعة وغير مباشرة ، ويتعلم من خلالها حل الكثير من مشاكله بطريق غير طريق الجلبة والصياح والعنف . ثم ان نمو قدرات الطفل الحركية وما اكتسبه من اتقان فى نشاطه الحركى يجعله أقل تعرضا للتضايق اذا ما اخفق فى الوصول الى الأشياء الصغيرة أو فى رفعها أو نقلها من مكانها بالاضافة الى أن الطفل ، من الناحية الاجتماعية ، يكون واقعا تحت تأثير غير قليل من الضغط الذى يستهدف حمله على التشبه بالكبار ، بدلا من أن يسلك مسلك الصغار ، فالكبار يحثونه دائما على الا يكون كثير البكاء ، كما يعلمونه اخفاء ألمه ومخاوفه عند ما يسخر منه زملاؤه فى روضة الأطفال . . . وهكذا بتحسن قدرات الطفل العقلية والحركية والاجتماعية تنضبط انفعالاته وتتهذب تعبيراتها ، وتتنوع اشكالها بحسب المواقف والظروف النفسية والبيئية التى تحيط به .

الفـــروق النفسية بين الصبيان والبنات :

يتحدث كثير من الآباء عن أولادهم من الذكور فى هذه المرحلة بأنهم يحدثون كثيرا من الضجيج والضوضاء مما يفسد عليهم هدوءهم او طلبهم للراحة بينما يتحدثون عن اولادهم من البنات فيمدحون هدوءهن واستجابتهن للأوامر وحسن تعاونهن . ويمكن لنا الآن تفسير هذه الناحية بما قدمناه من حديث عن الفروق بين الجنسين فى النمو الجسمى وآثارها النفسية فى سلوك كل من الصبيان والبنات ، كما أن العوامل الاجتماعية هى الأخرى تلعب دورها فى تنميط أساليب السلوك لدى كل من الجنسين سواء كان ذلك بأسلوب مباشر أو غير مباشر . ونورد هنا ماذكره الأستاذ « زازو » فى الفصل القيم الذى كتبه عن أطفال ما قبل العمرالمدرسى (9) ، يقول : « لقد استطعت فىدراسة نشرت حديثا أن أكتشف ، مع احدى مساعداتى ، عن فروق هامة بين الصبيان والبنات من عمر الرابعة ــ الخامسة فى وسط « رياض الأطفال » منها : شدة الاضطرابات عند الصبيان ، وتعاون أوثق بين البنات ، بالاضافة الى فعالية لغوية وثيقة الاتصال بهذا التعاون » .

الغيرة ، كنموذج لانفعالات هذه المرحلة :

من اهم الانفعالات السائدة لدى الطفل فى هذه المرحلة انفعال الغيرة . وتتجلى الغيرة على الطفل فى حالات كثيرة منها مثلا ، حينما يظهر الآباء عطفهم على أحد أطفالهم دون الآخرين فيشعر الطفل أن هناك تحيزا أو تفضيلا لأحد من اخوته (الصغير عادة) كما تبدو الغيرة كذلك حينما يجد الطفل أن أخاه الصغير يملك كثيرا من اللعب والأشياء التى لا يملكها هو ، وقد تكون الغيرة من اللعب والأشياء التى يملكها احد من الأطفال المتصلين به ، من غير اخوته ، فيحاول الطفل أن يستولى على ما يملك غيره ، وقد يصل به الأمر الى حد الحاق الأذى بهؤلاء الذين يتميزون عنه .

والغيرة لدى الأطفال من سن الثانية حتى الخامسة انفعال شائع ، غير انه كثيرا ما يتطرف ويطغى على الشخصية طغيانا يؤدى الى عسر شديد فى توافق الفرد مع المجتمع الذى يعيش فيه .

(9) دوبيس (تحت اشرافه) : المرجع السابق ، من ص 63 الى ص 64 .

والغيرة نتيجة لشعور بتهديد مباشر لأنانية الطفل وفقدان الأمن والطمأنينة بين أفراد أسرته أو بين أفراد مجتمعه الذى يتعامل معه . ولذلك تعتبر روح الأنانية التى تهيمن على الطفولة من أهم عوامل الغيرة ، فالطفل أنانى تتمركز حياته الجسمية والانفعالية والاجتماعية حول نفسه واشباع رغباتها . فهو لا يحب مثلا أن يشاركه فى حب أمه وأبيه واخوته واشيائه احد من الناس .

ولعل أول صورة للغيرة تكون حينما ينضاف للأسرة وليد جديد ، فعادة ما ينتزع هذا الوليد الجديد جزءا كبيرا من الاهتمام والعطف . وكثيرا ما تبدو الغيرة واضحة على الطفل عندما يظهر الأباء عطفهم على احد اطفالهم دون الآخرين او عندما يبدونه على أطفال غرباء عن الاسرة (10) .

الغيرة والتربية الخاطئة :

قد تسهم الأسرة ، بدون قصد ، فى زرع بذور الغيرة بين الاخوة او تشجع عواملها بما تقدمه لواحد منهم دون الآخرين . فقد نجد الأسرة منساقة الى توجيه عناية أكبر الى طفلها الأول أو تفضيل الصبى على اخته ، وخاصة اذا جاء هذا الصبى عقب اخوة كلهم من الاناث . ومن المؤسف أن نجد بعض الآباء يرون فى الغيرة ومظاهرها شيئا ظريفا فيحاولون فى كل مناسبة ابتعاثها فى أطفالهم مستمتعين بمظاهر هذا الانفعال لديهم امام الأهل والأصدقاء .

ويحاول بعض الآباء ايضا ان يثيروا الغيرة فى نفس الطفل بأن يلحوا فى اسباغ المديح على اخوته كما لو كانوا نماذج كاملة يجب عليه أن يحتذيها مشيرين بذلك الى عجز الطفل وقصوره . ان هؤلاء الآباء يضعون بأيديهم البذور لكثير من المتاعب النفسية والاجتماعية فى حياة اطفالهم ، وكلما زاد اهمال الآباء وساء توجيههم النفسى والتربوى لطفلهم الغيور كلما كانت العواقب وخيمة وصعب العلاج فيما بعد وتعذر التقويم (11) ومن هنا وجب على الوالدين أن يكونوا عادات الايثار والتعاون بين الطفل وأفراد أسرته فيتدرب الطفل على مشاطرة لعبه ، واقتسام محبة والديه . وكلما كانت العلاقات بين أفراد الأسرة قوية وحارة . فان الطفل لا يعرف شعورا بالضعة أو المذلة ، ولا يعانى من مرارة الحقد نحو الراشدين . فاذا ما خرج الطفل الى العالم الكبير لم يجد اى عناء من انفعال الغيرة فى ميدان التنافس والكفاح العملى فى الحياة .

النمــــو الاجتماعى

اتساع الوسط الاجتماعى :

ان النضج الذى حققه الطفل فى مستوى قدراته الحركية ، والذى جعله يتنقل فى المكان بحرية أكثر من ذى قبل ويتعرف الى الشارع او يذهب الى المتنزهات مع اسرته فيمارس مختلف المهارات الحركية من جرى وقفز وتسابق ، او يذهب الى روضة الأطفال فيجد ألوانا مختلفة من النشاط والعمل الذى يغريه شيئا فشيئا بالاتصال بالآخرين والاندماج معهم ثم التعاون ، فى الأخير ، من أجل هدف مشترك . كما ان تصرف الطفل باللغة ونمو معجمه اللغوى ، كما وكيفا ، يهىء له مناخا ملائما لتعميق علاقاته بالآخرين وظهور السلوك الاجتماعى لديه بمعنى الكلمة .

---

(10) د. عبد الحميد الهاشمى : المصدر السابق ، ص 146 .

(11) د. عبد الحميد الهاشمى : نفس المصدر ، من ص 147 الى ص 148 .

ان رغبة الطفل فى الخروج الى الشارع فى هذه السن تظهر تدريجيا ، وشيئا فشيئا تصبح هذه الرغبة مطلبا ملحا لا نستطيع مقاومته اذ سرعان ما يجد الطفل نفسه قادرا على الخروج من داره مع اخيه أو مع احد إقرانه أو بمفرده ، ثم العودة اليه بعد أن يكون قد مارس الوانا من النشاط الاجتماعى ،تابعـا تارة ومتبوعا تارة أخرى ، غالبا حينا ، ومغلوبا حينا آخر . . . فيحدث ذلك فى نفسه شتى مشاعر الرضى عن النفس والاطمئنان الى قدراته وامكانياته النامية . ويرفض كثير من الآباء اعطاء الفرصة لأطفالهم للاحتكاك بمجتمع الأطفال فى الشارع بدعوى خشية أن يصيبهم من الأذى المادى أو من الأذى المعنوى ما لا يتفق وما ينشده البيت من اساليب تربوية ومن قيم ومعايير معينة . الا أن بعض المربين يحبذون خروج الطفل الى بيئة الشارع ويرون ضرورة الاحتكاك بغيره من اطفال الحى الذى يسكن فيه ، فهؤلاء هم الراشدون الذين سيكون عليه أن يتعامل معهم فى المستقبل من ناحية ، ثم هو يتدرب عمليا على الأخذ والعطاء ، والدخول فى صداقات أو خصومات ، وممارسة أساليب التعاون أو التنافس ، من ناحية أخرى . وليس من شك فى ان هذا الاحتكاك الاجتماعى المبكر يعين على انضاج شخصية الطفل وتفتحها فى جو اجتماعى طبيعى . وكيفما كان الضرر الذى يتعرض اليه الطفل نتيجة اختلاطه بمجتمع الشارع ، فان هذا الضرر أهون بكثير مما قد يشب عليه الطفل من الخجل او الانطواء ، أو الخوف من الدخول فى علاقات اجتماعية أو الانضمام الى جماعة ، والتعاون معها كعضو فعال .

على إن قدرة الطفل على العمل فى جماعة أو التعاون معها ، فى لعبة مشتركة مثلا ، لا يكون غالبا الا بعد الرابعة ، واذا تكونت جماعة من بين أطفال الرابعة لكى يلعبوا معا فلا يمكن أن يزيد عدد افرادها عن أربعة ، كما أن مثل هذه الجماعة تكون مهددة بالتفكك فى أى وقت ولأقل الأسباب تفاهة (12) . وقد وجد فى احدى الدراسات ان 59 ٪ من الأطفال بين الثالثة والرابعة يلعبون فى رهوط أو جماعات تتألف من طفلين أو ثلاثة أو أربعة وأن 8 ٪ من بين هؤلاء الأطفال يلعبون فرادى(13) . ويزداد بالتدريج مقدار الوقت الذى ينفقه الطفل فى اللعب المشترك مع غيره من الأطفال ، كما يزداد أيضا طول فترة الأعمال الجماعية التى يقوم بها كلما سمحت الظروف بذلك ، كما أن الجماعة التى ينضم اليها تكون اكبر من ذى قبل واشد تعقيدا (14) .

الطفـل وروضة الأطفال :

تزداد الحاجة ، يوما بعد يوم ، الى ما يسمى برياض الاطفال (15) ، فالبحوث النفسية تؤكد بصفة مستمرة أهمية السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل ، ففيها تتفتح جميع امكانيات شخصيته الجسمية والوجدانية والاجتماعية والعقلية . كما تتشكل السمات الأساسية التى ستحدد معالم شخصيته فى المستقبل . ومن ناحية أخرى ، فان الأسرة الحديثة ، بأعبائها المتزايدة ، لا تستطيع أن تمنح الطفل الوقت والجهد المناسبين لرعاية نفسية وتربوية تحقق نموه المتكامل . فاذا اضفنا الى ذلك أن الرعاية النفسية والتربوية ، بفضل التقدم الهائل فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، أصبحت مسألة عسيرة على غير الذين تأهلوا لهذا العمل تأهيلا علميا ومهنيا مناسبا ، فاننا

(12) د. احمد صالح « علم النفس التربوى » . الطبعة التاسعة 1966 . من ص 135 الى ص 136

(13) دوبيس : المرجع السابق ، ص 266 .

(14) دوبيس : نفس المصدر ، ص 132 .

(15) Les jardins d'enfants

ـــ لهذه الاعتبارات وغيرها ــ نتوقع باستمرار اتساع مجال التربية والتعليم : صعودا الى مستويات عليا من اكتساب المهارات العلمية والتقنية . ونزولا الى تعهد شخصية الطفل المتفتحة منذ طفولته الثانية (3 ـــ 6 سنوات) وربما منذ عهد طفولته الأولى . ولقد لخصت السيدة « كيركومارد Kergomard » (16) الغاية من روضة الاطفال بأنها تساعد على نمو مختلف ملكات الطفل بلا ارهاق ولا ضغط . وتبعده عن العطالة ، وتجعله يشعر بمتعة العمل والنشاط ، وتؤدى الى أن يحب الأطفال عملهم وألعابهم ومشاغلهم من كل الأنواع ، مع النظر بعين الاعتبار الى اختلاف الأمزجة والاستعدادات .

روضة الأطفـــال ونمو الطفل الاجتماعى :

وحينما يذهب الطفل الى « روضة الأطفال » فى الثالثة ، لا يكون قد تخلص بصورة ملموسة من الاعتماد على الكبار والشعور بضرورة وجودهم لتوفير الأمن والطمأنينة له ومهما يؤكد الطفل ذاته بعنف ، فانه فى أعماق نفسه يشعر بضعفه وتبعيته للراشد ، ومن ثم فان دخوله الى روضة الأطفال ـــ وهى التجربة الأولى للحياة الجمعية ـــ يبدو كما لو كان نوعا من القطيعة مع حياة الأسرة وعاداتها ، ويشهد لذلك ما نلقاه لدى الطفل من شعور بالغربة فى يومه الأول ، وما يصاحب ذلك من ضيق وخوف وبكاء فى أغلب الأحيان . ويبدو هذا الشعور بالغربة على بعض الأطفال بصورة قاسية جدا ، ويستمر مع بعضهم لمدة طويلة ، ويحتاج الأمر فى كثير من الحالات الى بذل جهود طويلة لتحقيق التكيف والتلاؤم مع هذا الوضع الجديد .

واندماج الطفل بالرهط الاجتماعى ، فى روضة الأطفال ، أمر على جانب عظيم من الدقة ، وهو يتطلب الكثير من الدأب والمثابرة ، بل هو شرط العمل التربوى كله خلال السنتين الأوليين من انخراط الطفل فى هذا المجتمع الجديد (17) .

ويبدأ ميل الطفل نحو غيره من أطفال الروضة فى منتصف العام الأول تقريبا اى فى منتصف الرابعة ، فيشرع فى اللعب فى وسطهم ، ولكنه لا يلعب معهم بمعنى المشاركة فى لعبة واحدة ، وانما هو يشترك بلعبه مع غيره من الأطفال الذين يوجدون فى حجرة واحدة على شرط أن يكون لكل منهم لعبته الخاصة به ، لا يشترك معه فيها أحد ، أما أن يشترك مع غيره فى لعبة واحدة فهذا اتجاه يظهر فيما بعد . وهنا يظهر دور المربية ، فالأطفال فى هذا السن فى حاجة الى مرشد يعطف عليهم ويقودهم فى ألعابهم المختلفة ويمارس معهم اول الدروس العملية فى التعاون والعمل المشترك ، وبذلك يمكن للجماعة أن تستقر وتستمر زمنا أطول (دون أن تكون مهددة بالتفكك) وبالتالى يتاح للطفل اثناء ذلك اكتساب الثقة بنفسه، ومن ثقته بنفسه يتعلم كيف يثق بغيره من الاطفال والكبار (18) .

لعب الطفل فى الروضة ونموه الاجتماعى :

تتطلب ألعاب الطفل فى روضة الأطفال مواد كثيرة أولها لعب صغيرة (دببة ، دمى ، لعب للجر . . .) تشبه تلك التى كان يلعب بها فى بيته . كما توضع بين يدى الطفل لعب كبيرة (إثاث منزلى مصغر ، مثلا) تسمح له بتقليد أمه فى مشاغلها المنزلية . وتأتى بعد ذلك وسائل تربوية بالمعنى الصحيح تتلاءم مع الخبرة الحركية المكتسبة وهى تتألف من الأشياء التى يمكن أن يتمرن الأطفال بواسطتها على عمليات التصنيف ، والملء ، والافراغ ، والنقل من اناء لآخر بواسطة أداة ما أو بغير أداة ، كما يتمرنون على

---

(16) دوبيس : المصدر السابق ، من ص 81 الى ص 82 .

(17) دوبيس : المرجع نفسه ، من ص 71 الى ص 76 .

(18) د. أحمد زكى صالح : المرجع السابق ، من ص 135 الى ص 136 .

الفتح والاغلاق . وتقدم لنا هذه الوسائل (كقطع المكعبات ، مثلا) امكانيات عديدة للاستخدام والتعبير ، وفوق ذلك فان لها ميزة خاصة ، هى أنها تترك مجالا واسعا لمبادرة الطفل وتفتق حيلته ، واظهار براعة خياله فى الابداع والابتكار . وشيئا فشيئا تتألف الجماعات الصغيرة ، والأطفال الذين كانوا يلعبون « جنبا الى جنب » ولكن كل منهم يلعب لنفسه ، سيقبلون على اللعب « معا » . وفى وسعنا بعد هذه اللحظة أن نتوقع نجاحات جديدة . ويتوقف الأمر هنا ، مرة أخرى ، على المربية التى أصبح دورها الآن لا يقتصر على انتقاء بعض الفعاليات الحسية الحركية التى تتيح للطفل الاحتكاك بالعالم المحسوس للأشياء والكائنات ، وانما عليها أن تضمن له ، الى جانب ذلك ، تدريجيا شيئا من « التبيــؤ الاجتماعى » بحيث لا يغلب على فعاليات الطفل الطابع الفردى كما كان الحال فى « شعبة الصغار من تلاميذ الروضة 3 — 4 سنوات » ، وانما تنظم هذه الفعاليات أو هذه النشاطات على طريقة العمل فى زمر ، حيث يصبح الأطفال قادرين تدريجيا على الوقوف مواقف اجتماعية ، وعلى التعاون والتساند . ويمكن بين عمر الرابعة والخامسة (تلاميذ الشعبة الوسطى) أن تتألف رهوط (أو زمر) من ثمانية أو عشرة أفراد ، ولا تكون فى أول الأمر أكثر من تجمع أطفال مشغولين بفعاليات متشابهة ، ولكنها تصبح شيئا فشيئا زمرا منظمــة ، تعمل من أجــل غاية مشتركة وتزداد هذه الرابطة الاجتماعية فى « شعبة الكبار 5 — 6 سنوات » (19) .

النمـــو الخلقى :

نختم حديثنا عن النمو الاجتماعى لأطفال هذه المرحلة (3 — 6 سنوات) بفكرة موجزة عن ظهور ما يمكن أن نسميه بالسلوك الخلقى . ذلك لأن عواطف الطفل تبدأ فى التكون خلال هذه الفترة وهى تتجه فى الغالب نحو الأم والأب أو من يقوم مقامهما ، ومن هنا فان الطفل يأخذ عنهما اتجاهاتهما الاجتماعية ومعاييرهما السلوكية ، كما يطبق مقاييس الصواب والخطأ على نفسه وعلى غيره من الأطفال ، فى ضوء مستويات السلوك التى يجدها فى أسرته بصفة خاصة ولدى الكبار المحيطين به بصفة عامة .

ويلعب مفهوم « التقمص » (20) عند « فرويد » وأنصار مدرسة التحليل النفسى دورا هاما فى « امتصاص » الطفل للقيم الأخلاقية السائدة فى محيط أسرته ، فعن طريق هذه العملية النفسية ، التى « يتقمص » فيها الطفل شخصية أمه أو أبيه ، تنتقل اليه المعايير الاجتماعية ومستويات السلوك الخلقى التى تسهم فى تكوين « الأنا الأعلى » لدى الطفل . وبالرغم من أن « للتقمص » وظيفة نفسية بحتة يلجأ اليها الطفل لحل بعض التوترات النفسية ذات الطابع الجنسى حسب تفسيرات رجال التحليل النفسى ، الا أن فكرتها العامة ، بغض النظر عن نظريات التحليل النفسى ، لا غبار عليها من حيث تفسير نشأة السلوك الخلقى لدى الطفل ، فالقيم الأخلاقية التى يتمثلها الفــرد ، ويحيا بها انما يستمدها من البيئة الاجتماعية متمثلة بوجه خاص فى الأسرة ، فمن خلال المواقف المتعددة التى يمر بها الطفل بين أسرته تنفذ اليه هذه القيم وتترسب فى أعماقه ، ثم تظهر بعد ذلك فى سلوكه بفضل عملية التطبيع أو التنشئة الاجتماعية (21) التى تبدأ منذ الأسابيع الأولى فى حياة الطفل والتى تتم بين أحضان الأسرة فى المقام الاول (22) .

---

(19) دوبيس : نفس المصدر ، من ص 73 الى ص 77 .

(20) Identification

(21) Socialisation

(22) قارن : د مصطفى سويف « الاسس النفسية للتكامل الاجتماعى » ، الطبعة الثانية ، 1961 ، من ص 199 الى ص 202 .

ولعل مما يشهد على ظهور السلوك الخلقى فى هذه الفترة ما نلاحظه عند الطفل من ظاهرة تبرير السلوك وانتحال الأعذار كأن يقول مثلا : « لا أفعل ذلك لأن أمى لا ترضى عنه » فهذا يكشف لنا عن ادراك الطفل لمستويات السلوك التى يتطلبها الكبار ، ومعرفة اراء غيره من الناس واتجاهاتهم . كما نلاحظ كثرة مدح الطفل لنفسه . وأحيانا نقده لها ، وهذا معناه ، من ناحية أخرى ، تطبيق للقيم وللمبادىء الأخلاقية التى يود الطفل أن يعامل الناس بها وأن يعاملوه على اساسها (23) .

على اننا نريد ان نلفت النظر هنا الى ضرورة توحيد نوع القيم ومعايير السلوك الخلقية ووحدة اتجاهها ، وثباتها فى هذا الاتجاه على صعيد الاسرة على الأقل . ذلك لأننا نلاحظ ان الأب ينهى أحيانا عن الاتيان بفعل من الأفعال ، فى حين أن الام لا تشارك الاب فى موقفه بل انها احيانا تشجع طفلها على القيام بما نهاه عنه أبوه . وقد تجد فى ذلك فرصة للضحك والمزاح وربما المشاكسة . وقد يحدث العكس من ناحية الأب . ولا يخفى أن هذا الاختلاف فى توجيه الطفل يعطل بل يفسد نموه الاجتماعى والأخلاقى ؛ فلا يستطيع ان يميز بين ما هو صواب وبين ما هو خطأ ، فيضطرب نظام القيم لديه ويتأخر نمو ما نسميه بالضمير الخلقى . هذا فضلا عما تحدثه هذه البلبلة من قلق نفسى وعدم اتزان فى نمو الشخصية . ولهذا كله عواقب وخيمة تبدو فى عدم الثقة بالمجتمع وبأحكام الكبار وعدم الانصياع الى قوانين الجماعة وقيمها وتقاليدها .

---

(23) د. احمد زكى صالح : المصدر السابق ، من ص 137 الى ص 138

ثالثا ــ النمو العقلى واللغوى

(ا) ــ النمـــو العقــلى

ظهور بعض المفاهيم الكيفية والكمية الحسيــة :

كان عالم الطفل العقلى ، حتى بداية هذه المرحلة لا يتجاوز مجموعة الخبرات الناجمة عن اتصالاته الجسمية بالبيئة من خلال أجهزة الحس التى تتلقى المنبهات الخارجية ، مثل العين والأذن ، بالاضافة الى احساساته الداخلية . وبتراكم هذه الخبرات يوما بعد يوم يزداد مدلول الحوادث بالنسبة اليه ، ويبدو قادرا على التمييز بين الظواهر التى كان بعضها مختلطا ببعض ، كما يزداد استعداده للاستجابة للرموز ــ بفضل تقدم اكتسابه للغة ــ وما يترتب على ذلك من قدرة على التعميم ، ولكن فى حدود ضيقة جدا . فينزع الطفل الآن شيئا فشيئا ، الى ترتيب خبراته وتنظيمها ، ومن ثم تتكون لديه بعض المفاهيم الكيفية والكمية التى ترتبط بخبراته الحسية الملموسة والتى يتعامل معها فى واقعه اليومى والتى لا ترتفع ، بعد ، الى مرتبة المفاهيم المجردة .

مفهــوما المــكان والــزمان :

يأتى مفهوم المكان فى أول المفاهيم الكيفية الحسية التى يكونها طفل هذه المرحلة (3 ــ 6 سنوات) ولعل ذلك بسبب ارتباط المكان بالحركة والاحساس ، فالحركة مازالت ، بالنسبة الى الطفل ، هى أساس المعرفة وأساس التفكير ، أو هى ، كما تقول السيدة « مونتسورى » (1) : « همزة الوصل بين الفكر والعمل » ويتطور ادراك الطفل بقدر تطور مدلول المكان عنده ، فالطفل فى سن الثالثة يكون قد عرف « قطع » المكان فلايخلط بين مكان البيت ، ومكان الشارع ، ومكان الروضة مثلا ، وهو يعرف تقريبا توجيهها بالنسبة الى بعضها كما يستطيع أن يتعرف بسهولة الى هذه الأماكن ، ولكنه قد يسىء تمييز الأشياء التى تحتويها ، وشيئا فشيئا يستطيع أن يميز بين أجزاء المكان وأن يدرك العلاقات البسيطة بين ما يوجد من أشياء وبين استعمالاتها ووظائفها ، كأن يدرك العلاقة بين المفاتيح والأقفال ووظائفها ، وكيفية الخروج من مكان اذا أقفل بابه واستخدام المقعد للجلوس أو للصعود عليه . . . الخ .

وحتى نهاية هذه المرحلة « يبقى مكان الطفل مشخصا » ولا يصل الى « مدلوله المجرد » الا فى أوائل المرحلة التالية ــ مرحلة العمر المدرسى ــ حيث يكون قد وصل الى درجة من القدرة على التعميم تسمح لنا بالتصدى لتعليم الجغرافيا (2) .

ومن حيث « مفهوم الزمان » فان طفل الثالثة يمكن أن يدرك مدلول كلمة « اليوم » ، ثم « أمس » ويستطيع فى الرابعة والخامسة أن يدرك شيئا من « التسلسل الزمنى » للاحداث لكن فى صورة بسيطة ومرتبطة بخبراته الحية فاذا سئل عما فعل فى بيت عمته مثــلا يقــول : « ذهبت . . ثم سلمت . . ثم لعبت . . ثم أكلت وشربت . . وفى الليــل عدت الى البيت لأنام » (3) .

---

(1) دوبيس : نفس المصدر ، ص 150 .

(2) دوبيس : المصدر نفسه ، من ص 200 الى ص 202 .

(3) د. عبد الحميد الهاشمى : المصدر نفسه ، ص 137 .

مفهـوم الأعـداد والأشـكال :

يدرك الطفل ، فى سنته الثالثة ، الأشياء فى تجمعاتها الثنائية والثلاثية والرباعية ، فيميز بين « القلة والكثرة » فاذا وضعنا أمامه ، مثلا ، مجموعتين من قطع الحلوى بحيث تضم المجموعة الأولى ثلاث قطع ، والثانية أربعا ، فانه يختار الثانية (على أن تكون القطع متساوية فى الحجم والشكل) كما أنه يـدرك مفهـوم « النقصان » من مجموعة ، فاذا اعطيته أربعة مكعبات ليلعب بها ثم أخفيت عنه واحدا منها فانه يدرك ان شيئا من مكعباته ضاع ويجتهد باحثا عنه ، لكن يتعذر عليه ادراك « النقصان » اذا زادت المجموعة عن أربعة ، فاذا كانت ستة أو سبعة ثم نقصت واحدا فانه لا يدرك النقص ، وبالتالى لا يبحث عنه . والطفل فى ذلك كما يذكر « بوهلر » (4) يقترب من ادراك القطة التى تلد ثلاثة قطاط صغيرة ، فاذا اختفت احداها فانها تدرك نقصان قطاطها وتبحث عن الضائعة ، ولكنها عندما تلد ستا أو سبعا ، ثم تختفى احداها فانها لا تدرك ما ينقص منها . الا أن القطة تبقى على هذا الادراك البدائى ، أما الطفل الانسانى فانه يتقدم بسرعة هائلة فى ادراكه العددى الى أن يقـوم بأعقد العمليات الحسابية والمعادلات الرياضية .

ويدرك الطفل مفهوم العدد بتكرار التماثل والتشابه ، فالطفل قبل الثالثة يعد فى بيته الكراسى ، مثلا ، فهذا كرسى ، وهذا كرسى ، وذلك ادراك عددى بأبسط صوره الأولية ، اذ يدرك أن تلك الأشياء ليست كرسيا واحدا . وقبل أن يتمكن الطفل من الادراك العددى يستطيع أن يدرك ما لديه وما لدى غيره من ثنائية اليدين والعينين والرجلين ، ووحدانية الأنف والفم والراس ، فهو يدرك أن هذا واحد ، وهذان اثنان ، ثم هذا كثير . وبالاضافة الى عملية الاشارة ، فان الطفل يتدرب على عملية العد بتعداد أصـابع يديـه .

ويستطيع الطفل فى سن الخامسة والسادسة أن يجمع من الأعداد ما لا يزيد مجموعه على « 5 » ثم بعد ذلك يبدأ بعملية طرح بسيطة من « 5 » .

وامامن حيث « ادراك الأشكال » فانه يستطيع تدريجيا أن يميز بين شكل المثلث وشكل المربع أو المستطيل بعد سنته الرابعة كما يستطيع كذلك تقليد هذه الأشكال فى الرسـم (5) .

ظاهرة التـأويل والتفسير :

ان انتقال الطفل الى عالم أوسع من عالم المنزل ، ورؤيته لكثير من الأشياء يجعله يدرك أن ما يعلمه قليل ومن ثم يزداد ميله الى الاستطلاع ، ويبدأ فى توجيه الاسئلة عن كل ما حوله من الأشياء أو من الأشخاص مثل : لماذا ؟ ومن أين ؟ وكيف كان ذلك ؟ ويشعر الطفل بخيبة اذا لم يصغ الراشدون لأسئلته ، أو اذا لم يقدموا اليه أجوبة يجدها مقنعة لديه . ولطبيعة الأجوبة وطريقتها أثر بعيد فى ادراك الطفل . سأل طفل فى الرابعة من عمره : لماذا يكون الحليب ابيض ؟ فقالت له أمه : لأن البقرة بيضاء . وبعد مـدة وجد أن الحليب بارد فعلل الطفل ذلك بقوله : انه من بقرة باردة (6) .

---

(4) د. عبد الحميد الهاشمى : المصدر السابق ، ص 136 .

(5) د. عبد الحميد الهاشمى : المرجع السابق من ص 134 الى ص 137 .

(6) د. عبد الحميد الهاشمى المصدر السابق ، ص 134 .

ان الطفل فى هذه الفترة يسعى الى التعميم رغبـــة فى فهم الامور وتفسيرها أو تأويلها ، فهو يقيس ما لا يعلم على ما يعلم اذا وجد شيئا من التقارب والتشابه بينهما . ولقد حدث أن طفلا فى الثالثة كان يعيش فى بيت به قط يسرح فى أرجائه ، وقفص فيه طيور ، وذات يوم ذهب مع والديه الى حديقة الحيوان ، لأول مرة ، فلما شاهد الأسد صاح فرحا قائلا : هذا قط كبير فى قفص كبير (7) .

وتتطور أسئلة الطفل بتقدم عمره ، فأسئلة الطفل ، التى كان يضيق بها الآباء لشططها ، خلال السنة الرابعة وما قبلها ، نجدها قد ارتقت وأصبحت تنصب على أشياء يريد معرفتها حقا ، ويغلب عليها طابع الجد . كما تصبح القصص الخيالية الشديدة المبالغة مما لا يرتاح اليه الطفل فى عمز الخامسة ، كما لاحظ جيزل (8) وهذا تطور طبيعى يهيىء الطفل لتجاوز مرحلة الاستغراق فى التخيل ، الى مرحلة التقرب الى حقائق الواقع والتعامل معها .

التخـــيل والانتحـــال :

بالرغم من اعتماد الطفل على حواسه فى ادراك العالم الخارجى ، فانه لا يستطيع أن يفصل تماما بين ذاته ، وبين هذا العالم الخارجى كموضوع مستقل عنه . ومن هنا فان الطفل يخلع مظاهر الحياة على الأشياء المادية كأنها شبيهة به ، ويعاملها على أنها تتألم وتفرح مثله ، « فالكرسى » يصبح عدوا له ويكيل اليه الضربات الموجعة ، وهو يخاطب « الوسادة » كما لو كانت صديقا حميما يشركها معه فى حكاياته وهواجسه . وهذا ما نلحظه كذلك فى لعبه الايهامى ، واقباله على سماع القصص الخرافية ، ورؤية الأفلام الخيالية التى تدور حول « بساط الريح » و « الخاتم السحرى » وما الى ذلك .

ان تخيل الطفل ، فى هذا السن ، غير مقيد ، وغير خاضع للواقع ، فقد يرسم البقرة ، مثلا ، ولها ست أرجل ، واليد وبها عشرة أصابع . والسبب فى ذلك أن نضج الطفل لم يكتمل بعد سواء من حيث مستوى الارتقاء العضوى العصبى أو من حيث درجة الاتصال بالخبرة الواقعية بالاضافة الى عامل « اجمالية الادراك » الذى يميز الطفل فى هذه المرحلة والذى يجعله لا ينتبه كثيرا الى التفاصيل كما أن اسراف الطفل فى الخيال هو من ناحية أخرى نوع من الهروب من الواقع الشاق عليه .

وتكثر فى هذه المرحلة مزاعم الطفل وانتحالاته ، فهو يختلق الأسباب لتبرير افعاله او مطالبه أو لتبرير عدم القيام بما يطلب منه ، وهو يزعم أحيانا أنه شرطى قدم لينظم حركة المرور أو ليقتاد اللص الى مقـــر الشرطة ، أو انه طبيب جـــاء لمعالجة أخيه الصغير . . . الخ (9) .

ان لخيال الطفل النشيط فى هذه المرحلة وظيفة هامة فى تقدم نمو الطفل الانفعالى والاجتماعى والعقلى . ومن هنا تجب العناية بما يبديه الأطفال من نشاط وميول فى هذا المجال . ويجب ألا نساعدهم على الافراط فى هذا السلوك الخيالى أو الايهامى ، وانما نهىء لهم فرص الانتقال تدريجيا الى الواقع فنتطور بهم من القصص الخيالية الى بعض القصص الواقعية أو التى تتكون عناصرها الرئيسية من أمور واقعية ،وأن

---

(7) د. عبد الحميد الهاشمى : المصدر نفسه ، من ص 133 الى ص 134 .

(8) د. صالح الشماع : ارتقاء اللغة عند الطفل ، ص 136 .

(9) صالح عبد العزيز وزميله « التربية وطرق التدريس » . الجزء الأول ، ص 105 .

نيسر لهم الممارسة لبعض أنواع اللعب الواقعى الحركى كالجرى والسباق وقذف الكرة ، وبناء البيوت بالمكعبات وما الى ذلك . ولا شك أن هذه المساعدة تسهم فى نمو وتطور عملياتهم العقلية التى تحتاج الى الواقع لتنميتها من خلال التدريب على عمليات التفكير والتذكر (10) .

الـــذاكــرة :

الذاكرة فاعلية ذهنية تقوم بالاحتفاظ بحوادث الماضى ، وبدونها يغدو النشاط الذهنى لدى الانسان فقيرا ومحدودا اذ يتحول الانسان عندئذ الى مجرد حيوان لا يحيا الا فى الحاضر المباشر . فالذاكرة تمين الانسان على استحضار تجارب الماضى واخطائه للاستفادة منها فى المستقبل . ولا ننسى فى هذا المقام أن من وظائف التخيل ، أيضا ، أن يعين الكائن البشرى على تجاوز نطاق الواقع المحدود الى آفاق المستقبل الفسيح .

نمـــو الـــذاكرة :

لا يبدو نمو الذاكرة بشكل واضح الا فى سن الثالثة ، ويستمر هذا النمو حتى سن الخامسة عشرة تقريبا (11) ، وليس معنى ذلك أن عمليات التذكر تكون معدومة قبل هذا السن ، فالطفل يملك نوعا من الذاكرة « الحسية الحركية » (12) التى تكون مصاحبة لنموه الحسى — الحركى والتى تحتفظ ببعض الاحساسات والحركات التى تمكنه من مواصلة ارتقائه الحسى — الحركى تمهيدا لمستوى أعلى من النمو العقلى وظهور أنواع اخرى من الــذاكرة .

أنــواع الــذاكرة :

ويمكن أن نميز فى تطور نمو الذاكرة بين ثلاث مستويات تكون فيما بينها نظاما تسلسليا متدرجا (13) أشبه ما يكون بالبناء الهرمى ، المستوى الاول — الذى يشكل قاعدة هذا التدرج — يتمثل فى الذاكرة الحسية الحركية ويلى ذلك مستوى ذاكرة التعرف (14) ثم نصل فى الاخير الى قمة هذا الشكل الهرمى حيث توجد ذاكرة الاستدعاء (15) التى لا تظهر قبل تمكن الطفل من اللغة وتكون الصور العقلية (16) .

الــذاكرة الحسية — الحركية :

يبدا هذا النـــوع من الذاكرة فى الظهـــور منذ مرحلـــة الطفولة الأولى (1 — 3 سنوات) (17) ويدور نشاطها حول الاحساسات التى ترد بواسطة أعضاء الحس المختلفة وما يرتبط بهذه الاحساسات من حركات . ويمكن أن نميز فى هذا المستوى من التذكر بين أنواع من الذاكرة بعدد ما لدينا من أعضاء حسية ، فهناك ذاكرة بصرية ، واخرى سمعية ، وثالثة لمسية . . . وهكذا . وتمكن هذه الذاكرة الحسية — الحركية الطفل من « أن يدخر بالتدريج عتادا من ردود الفعل الحسية ، والحركات المنسجمة ، مما يمكن أن يتألف منها فيما بعد تركيب عام ، تماما كالذاكرة العقلية التى تجدد مدى

---

(10) د. احمد زكى صالح : المرجع السابق ، من ص 144 الى ص 145 .

(11) دوبيس : المرجع السابق ، ص 309

(12) La mémoire sensorimotrice — (13) Hiérarchique

(14) Mémoire de reconnaître — (15) Mémoire d'évocation

(16) J. Piaget et B. Inhelder : « *La Psychologie de l'enfant* ». (qui sais-je ?) — p. 63 - 64.

(17) دوبيس : المرجع نفسه ، ص 303 .

الكسب المنظم للمفردات والتعابير وانماط التفكير . . . (18) وفى حوالى الرابعة ، تبدأ بعض الذكريات الشخصية فى الظهور ، الا أنها ذكريات قلقة يشوهها الطفل نفسه بما يتسلل اليها من تخيلات واوهام ، أو بسبب تدخل أجزاء من المحيط نفسه فى تسلسل هذه الذكريات . وهذا راجع الى عدم قدرة الطفل على الفصل بين ما يعود الى ذاته ، وبين ما يعود الى الواقع الموضوعى للأشياء ، بالاضافة الى إنه حتى الآن غير قادر على تحديد الأمور تحديدا زمنيا سليما ، الأمر الذى يجعلنا لا نركن كثيرا الى موضوعية الذكرى أو صدق الشهادة ، التى يقدمها الطفل خلال طفولته الثانية (19) .

ذاكرة التعـــــرف :

تسود ذاكرة « التعرف » خلال فترة الطفولة الثانية (3 — 6) والسنتين الأوليين من مرحلة الطفولة الثالثة أى حتى عمر الثامنة تقريبا ، فقبل هذا العمر تكون ذاكرة التعرف أقوى من ذاكرة الاسترجاع الادارى أو ما يسمى بالذاكرة الاستدعائية ، والواقع أن الذاكرة « فى دورها الأصلى » — كما يقول « برادين PRADINES » — ليست « استرجاعية وانما استطلاعية » (20) .

والتعرف يتناول عادة ما هو موجود وقائم أمام ادراكنا الحسى ، فى المحيط الخارجى فنحكم بمدى مطابقته لخبراتنا السابقة ، أو عدم مطابقتـــه لها (21) ولا تتخلص هذه الذاكرة من تسلل العوامل الانفعالية (حتى بين الراشدين) تلك العوامل التى تطبع حكم الطفل وشهادته بأحواله النفسية فقد يتسرع الطفل فيقرر بلا تردد أن هذا الطفل هو الذى اعتدى عليه فى حين يتردد فى حكمه ويشتبه عليه الأمر لو وضع هذا « المتهم » بين أشخاص آخرين . وهذه الحقيقة تجعلنا نتردد كثيرا حينما نستمع الى روايات الأطفال وشهاداتهم فيما يقع من حوادث مدرسية .

ذاكرة الاستـــدعــــاء :

ان تقدم الطفل فى اكتساب آليات اللغة ، من ناحية ، وامكانياته العقلية النامية التى هيأت له تكوين بعض الصور العقلية المرتبطة ببعض المفاهيم المجردة نسبيا ، وبصفة خاصة مفهومى الزمان والمكان ، من ناحية أخرى ، يكشف لنا عن نمو كيفى وجوهرى فى ذاكرة الطفل ، هو ما نطلق عليه اسم الذاكرة الاسترجاعية أو ذاكرة الاستدعاء . ولا شك أن لتطور عملية الانتباه ، وظهور القدرة على الانتباه الارادى بصفة خاصة ، دورا أساسيا فى ظهور هذا المستوى الأعلى من التذكر الذى يتجلى فى عملية استظهار الرموز اللغوية وترتيب عناصر هذه اللغة المستظهرة ترتيبا تسلسليا كما يتجلى فى القدرة على الاستمرار فى اداء عمل ما مدة أطول ، وعلى تنظيم عمليات تفكيره الذى يكون تفكيرا عمليا فى بادىء الأمر ، ثم لا يلبث أن يفلت تدريجيا من المحسوس الصرف المباشر الى التعامل مع الرموز اللغوية المجردة حيث تنحسر السمات الحسية — الحركية والانفعالية للذاكرة .

---

(18) دوبيس : المرجع السابق ، ص 153 .

(19) دوبيس : نفس المصدر ، ص 303 .

(20) دوبيس : المصدر السابق ، من ص 304 الى ص 306 .

(21) د. يوسف مراد « مبادىء علم النفس العام » ، ص 242 .

ونحن نلاحظ على الطفل قرب نهاية هذه المرحلة (الطفولة الثانية) ، وبفضل سيطرته على اللغة وما حققه من نضج عقلى واجتماعى نمو قدرته على ممارسة « سلوك القصة » حيث يبدأ فى جميع الأحوال فى اطار محاولة ترتيب عقلى للأفعال الماضية ، حتى ولو فعل ذلك بمنتهى التعثر . كما يبرز فى نفس الوقت ميله لاشراك الآخرين فيها (22) . ويكون الطفل عند هذا الحد مهيئا تماما لدخول المدرسة الابتدائية التى تستغل هذه الفاعليةالذهنية النشيطة فى عملية التعليم المنظم الذى سوف يعمل بدوره على تنظيم هذه الفاعلية وتوسيع مجال نشاطها .

(ب) ــ النمـــــو اللغــوى

الادراك واللغـــــة :

يقول « دولاكروا DELACROIX » (23) ان اللغة ــ فى هذه المرحلة ــ « تحول فوضى الاحساسات الىعالم من الاشياء » ، فالطفل يشعر بفرح شديد حين يكتشف أن لكل شىء أسما ، ويتساءل دون كلل ــ بين الثالثة والرابعة ــ : وما هذا ؟ وهو لا ينتظر جوابا على سؤاله أكثر من اسم يردده ضاحكا ، ويمنح الاسم اذ ذاك وجودا للشىء بالنسبة الى ادراك الطفل . ويعمل ارتباط الاسم بالشىء على تنظيم فوضى الادراك الى وحدة جيدة التحديد ، كما أن الطفل الذى يسىء التمييز بين شيئين فانه يخلط بين اسميهما والخلط بين الاسماء ، بدوره ، يؤدى الى اختلاط الأشياء فى ادراك الطفل ومن هنا تنشأ ضرورة الربط المحكم بين الاسم والمسمى (24) .

والواقع ان اكتساب كلمة جديدة فى هذه الفترة من العمر معناه اضافة خبرة عقلية ، وتجربة نفسية ، بل وعلاقة اجتماعية جديدة . كما تتسم كلمات الطفل فى هذه المرحلة بوضوح المعنى وتحديده ، وبعدها عن الغموض ، على غير الحال فى الطفولة الأولى (25) .

نمـــو مفردات الطفــــل :

يزداد معجم الطفل اللغوى فى هذه المرحلة بسرعة كبيرة، فيتجاوز الألفين من الكلمات فى آخر هذه المرحلة ، كما إن مفرداته اصبحت شاملة للأسماء والأفعال والحروف والظروف والضمائر وغيرها ، والجدول التالى (26) يوضح لنا نسب التزايد فى نمو المفـــــردات :

---

(22) دوبيس : المصدر السابق ، من ص 303 الى ص 304.

(23) دوبيس : المصدر السابق ، ص 204 .

(24) ان عملية اعطاء اسم يرمز الى الشىء من اهم مراحل المعرفة البشرية « وعلم آدم الأسماء كلها » صدق الله العظيم .

(25) د. عبد الحميد الهاشمى : المصدر السابق ، من ص 134 الى ص 135 .

(26) د. عبد الحميد الهاشمى : المصدر السابق ، نفس الموضع .

تزايد عدد الكلمات	العمر	
	شهر	سنة
896	—	3
1222	6	3
1540	—	4
1870	6	4
2072	—	5
2289	6	5
2567	—	6

« جدول 4 » : نمو مفردات الطفل فى مرحلة العمر الثانية

بنـــاء الجملـــة :

يسير الطفل سيرا حثيثا منذ منتصف الثالثة حتى الرابعة أو الخامسة نحو استكمال تعبيره بشتى صور الجملة المتممة ، التى تتوصل الى هدفها باستعمال احرف الجر والأسماء الموصولة وما الى ذلك .

وفى دراسة تتبعت تطور تركيب الجملة عند الطفل (27) وجد أن معظم جمل الطفل الأولى ليس لها فعل ولا فاعل يؤكدها ، الا ان المفعول يظهر فى اكثر الأحوال . ويحتاج الطفل الى سنتين ليتقن حروف الجر بالتدريج وذلك بين الثالثة والخامسة ، ولذلك تأخذ جمل الطفل فى الترابط المنطقى فيما بينها شيئا فشيئا .

وبالنسبة الى الأفعال فان استعمال الطفل للفعل الماضى يكون صعبا أول الأمر ، لذا نراه يلجأ الى استعمال الفعل المضارع بدلا من الفعل الماضى فى قص خبراته كما اكدت ذلك ملاحظات جيزل (27) .

محـــادثات الأطفــــال :

نقدم فى هذه الفقرات عرضا موجزا لبعض النتائج التى توصل اليها « بياجيه Piaget » فى أحد ابحاثه عن النمو اللغوى وعلاقته بنمو التفكير (28) وذلك فيما يتعلق بتطور محادثات الأطفال بين الرابعة والسابعة من العمر :

1 — قام بياجيه بملاحظة عشرين طفلا ، من البنين والبنات ، بين الرابعة والسابعة ، من ســلالات وبيئات مختلفة ، وذلك فى طابق مــن خمس حجرات فى « بيت الصغار » بينما هم يجولون فيها احرارا من حجرة الى اخرى دون أن يفرض عليهم القيام بعمل متصل .

2 — سجل الباحث كل ما قاله العشرون طفلا من عبارات تمثل المحادثة العامة كما دارت بين ثلاثة اطفال او اربعة على الأقل .

---

(27) د. صالح الشماع « ارتقاء اللغة عند الطفل » . ص 137 .

(28) جان بياجيه «اللغة والفكر عند الطفل» . ترجمة د. أحمد عزت راجح ، 1954 . من ص 78 الى ص 109

3 ــ وقد حدد « بياجيه » منذ البداية المقصود بالمحادثة « بأنها ما يدور من حديث بين اثنين من المتكلمين على الأقل عن موضوع بعينه فى عبارات ثلاث متتالية على الأقــــل » .

4 ــ وبعد تحليل هذه المحادثات وجد انها تمر فى مراحل ثلاث هى :

ا) مــرحلة المناجـــاة الجمعية ،

ب) مرحلة الاشتراك فى عمل الآخرين كمرحلة وسطى بين المناجاة الجمعية والتعـــــاون ،

ج) مرحلة التعاون فى العمل وفى التفكير غير المجرد .

ا ــ مــرحلة المناجاة الجمعيـــة :

فى هذه المرحلة لا نستطيع أن نقول بوجود محادثة بالمعنى الصحيح ، لأن كل طفل يتكلم لنفسه فقط حتى ان بدا إنه يوجه الحديث الى شخص معين . وهذا هو الفرق بين المناجاة الأحادية أو المنولوج (29) ، حيث يحدث الطفل نفسه كما لو كان يفكر بصوت مسموع فهو لا يوجه الحديث الى احد ، فى حين يشرك الطفل ، فى المناجاة الجمعية (30) ، شخصا آخر على الأقل فيما يفكر فيه أو يقوم بعمله دون ان يحفل بأن يسمعه هذا الشخص أو يفهمه . وفضلا عن هذا فان الأطفال لا يتحدثون قط عن موضوع بعينه ، ومع ذلك فان تلك المناجاة الجمعية هى نقطة البدء فى محادثات الأطفال لأنها مؤلفة من مجموعات مستقلة من عبارات متتالية . ويحدث ، عندما يتكلم الطفل على هذا النحو ، أن يجيبه آخرون ، فورا ، بالحديث عن أنفسهم ، فتنجم عن هذا سلسلة من عبارات اربع أو خمس تكون نواة المحادثة دون ان يتجاوز الأطفال مع هذا مرحلة المناجاة الجمعية .

ومن إمثلة هذا النوع من المحادثات ما سجله الباحث من عبارات دارت بين خمسة من الأطفال يتراوح عمرهم بين أربع وست سنوات وهم منهمكون فى عملهم فى حجرة الانشاء والتكوين (الأشغال اليدوية) :

ليلى (تسرف فى الكلام وهى تعمل)لمــريم:

ــ أنت لبست معطفا ، انا لا ، ماما قالت لى : ان الجو ليس باردا .

(تستمر ليلى فى عملها ، ولا تجيبها مريم) ليلى لرامى :

ــ انا اعرف كيف اعمل . سترى كيف اعرف جيدا . ــ انت لا تعرف (لا تتلقى جوابا فتعود الى مكانها) . أنا أعرف كيف إعمل .

سناء لبليــغ:

ــ ما اسمك ، انا اسمى سنـــاء ، (لا تتلقى جوابا ، فتقول دون توقف لاحدى الكبيرات : انها سترمى بعروستها) .

Monologue (29)

Monologues collectifs (30)

ليلى لمريم

— ماذا تريدين ؟ (لا جواب) انا فى حاجة الى ثقوب صغيرة ...

ويمكن ان يلاحظ المرء هنا وجود شيء من التناقض ، وذلك لأن استخدام الأسئلة او استخدام اشكال من اللغة ذات صبغة اجتماعية فى الظاهر مثل : انت لبست ، سترى ، ماذا تريدين ، الى غير ذلك من العبارات التى يتفوه بها الطفل دون ان ينتظر جوابا عنها ، ودون ان يدع للمستمع الزمن الكافى ليلفظ كلمة واحدة . فالصبغة الاجتماعية فى هذه الحالات تمس الشكل لا الموضوع والمظهر لا المخبر .

ويسود هذا النوع من المحادثات بين إطفال الثالثة والرابعة أو الخامسة من العمر . اما الأشكال الراقية من المحادثة فلا تظهر فى المتوسط قبل الخامسة .

ب — مرحلة الاشتراك فى عمل الآخرين :

فى هذا الطراز من المحادثات ، يتكلم الطفل عن نفسه ، أو من وجهة نظره الخاصة ويصغى اليه كل واحد من زملائه ، ويفهم ما يقول ، وبالرغم من هذا فليس بين الجماعة تعاون على القيام بعمل مشترك ، وفيما يلى نموذج لهذا اللون :

(الأطفال منهمكون كل فيما يرسمه ، وكل واحد منهم يروى القصة التى يمثلها رسمه ، وهم مع هذا يتحدثون عن الموضوع ذاته ويصغى بعضهم الى بعض) .

كمال :

— هذا يبدا « بأم الشعر الذهبى » (اسم نبات) . انا اكتب حكاية الدببة . الدب الآب مات . كان الآب فقط مريضا جدا .

عصام

— انا كنت اسكن فى الجبل سابقا . كنت اسكن بيتا صغيرا . وكان يجب أن إركب قطار الجبل للذهاب لشراء الأشياء .

رامي :

— انا لا استطيع ان ارسم الدب .

نجوى :

— هذه ام الشعر الذهبى .

كمال

— انا ليس عندى خصل شعر .

هنا نرى ان الأطفال جميعا يتحدثون عن الشيء نفسه ، وهو الرسم الذى يرسمون ومع هذا فكل واحد منهم يتكلم عن نفسه دون أن يكون ثمة تعاون فيما بينهم . وهذا النوع من المحادثة يسود بين أطفال الخامسة او الخامسة والنصف .

جـ ـ مرحلة التعاون فى العمل وفى التفكير غير المجرد :

فى هذا الطراز تدور أقوال الأطفال على عمل يشتركون فيه جميعا . نرى الأطفال يتعاونون ويتكلمون عما يعملون . وهذا مثال نموذجى لهذا الطراز :

مـــريـــم : (5 سنوات 10 شهور) :

ـــ نريـــد ان نرسم علما .

كمـــــال (5 سنوات و 11 شهرا) :

ـــ هل تعرفين العلم الذى عند بابا ؟

مـــريـــم :

ـــ انه ليس لك ، انه لى ، انه أحمر وأزرق . . . انه أحمر واسود وابيض هذا هو نعم انه أولا أحمر ، ابيض ، ابيض وأولا إسود .

مـــريـــم :

ـــ عندى اللون اللازم ، سآخذ مربعا .

كمـــــال :

ـــ لا ، يجب أن تأخذى شيئين طويلين صغيرين .

مـــريـــم :

ـــ والآن هذا مربع (تريه لكلود) .

كمـــــال :

ـــ يجب ان تريه لى عندما تنتهين ، لأرى هل هو مضبوط (وقد فعلت) .

يظهر التعاون واضحا فى هذا النموذج من المحادثة حيث يقدم (كمال) النصح لـــمريم) عن لون الرسم ، وعن شكله ، ثم يفحص النتيجة آخر الأمر .

وقد لاحظ الباحث إن كل أمثلة المحادثات التى تدور اثناء « التعاون فى العمل » بين أطفال الخامسة والنصف أو السادسة من العمر ، من ذلك الطراز الذى يفسر فيه طفل كبير أو طفل أكثر الماما بالموضوع ، عملا لزميل أصغر منه أو أقل الماما بالموضوع ، اما قبل هذه السن فان التعاون يتجلى بين الانداد فى اللعب ، قبل كل شىء .

اما المحادثات التى تدل على التعاون فى العمل ، وفى التفكير المجرد فانها لا تبدو قبل السابعة الا نادرا .

عيـــــوب الـــكلام :

هناك اجماع تقريبا على أن الغالبية العظمى من عيوب الكلام تظهر فى سن ما قبل المدرسة . ومن أهم عيوب الكلام التى يمكن أن نلاحظها عند أطفال هذه المرحلة : « اللعثمة » أو التلكؤ فى الكلام . و « اللثغة » التى تبدو فى احلال حرف « الثاء » محل حرف « السين » وحرف « التاء » محل « الكاف » . ومن عيوب الكلام أيضا صعوبة التلفظ بأحرف معينة « كالراء » أو « اللام » .

أما « التهتهة » فهى من العيوب الشائعة بين الأطفال ، وهى تلاحظ فى هذه التكرارات الآلية للمقاطع أو فى اطالة الأصوات الأولى للمقاطع أو الكلمات .

وهناك أسباب متعددة للاصابة بأحد هذه العيوب أو ببعضها ، منها ما يعود الى الناحية الصحية والعضوية كأن يقع الطفل فى مرض طويل فتعقبه أو تصاحبه هذه العيوب ، كما أن تلف أى عضو من أعضاء الكلام — التى تمتد من الأحشاء الى الأنف والأذنين — لا يستبعد أن يكون سببا فى الأخلال بعملية الكلام ، ثم ان أى خلل عضوى أو وظيفى فى الاعصاب ، أو فى بعض مناطق المخ ، تمنع التآزر الحركى وتأخر عملية ارتقاء الكلام . وحالات الطفل النفسية التى يصل فيها التوتر الانفعالى أو العصبى الى درجة شديدة كثيرا ما تكون سببا للاصابة ببعض عيوب الكلام ، فالطفل الذى يعانى من شعور بالقلق أو بالخوف ، ربما بسبب الشعور بالخيبة أو الحرمان أو الغيرة الشديدة أو لغير ذلك من الظروف النفسية غير الملائمة ، قد يتعرض لبعض اضطرابات الكلام .

وبالاضافة الى هذه العوامل العضوية والنفسية نذكر بعض العوامل الأخرى ذات الطابع الاجتماعى والتى قد تكمن وراء الخلل الذى يصيب وظيفة الكلام . ومن هذه العوامل مثلا : اختلال البيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل ، وعدم استقرارها العائلى والاجتماعى ، وما يسبب ذلك من قلق وتوتر للأمهات والآباء على السواء وما يكون لذلك من آثار سيئة على صحة الطفل النفسية والعقلية ، وبالتالى على مظاهر النمو النفسى والاجتماعى و العقلى وفى مقدمتها عملية الكلام . وقد يؤدى عدم الاستقرار العائلى الى الاستعانة بالحاضنات (اما فى رياض الأطفال أو لدى الأقارب) واستبدالهن يوما بعد آخر ، الأمر الذى يؤثر على نمو وظيفة الكلام نموا طبيعيا .

واخيرا ، فان القدوة السيئة فى الكلام اذا ما كان الآباء انفسهم يعانون من صعوبات فى النطق تؤدى كذلك الى محاكاة سيئة ، وقد تؤدى الى بعض الصور من صعوبات النطق والكلام (31) .

وسنعود الى تفصيل هذا الموضوع مشيرين الى اساليب العلاج وطرق الوقاية عند الحديث على مشكلات الأطفال النفسية .

المـــــــراجع :

بالاضافة الى قائمة المراجع التى ورد ذكرها فى نهاية باب (الطفولة الأولى) والتى اعتمدنا عليها كذلك عند كتابة هذا الباب عن الطفولة الثانية) نظيف ما يأتي :

(1) جان بياجيه : « **اللغة والفكر عند الطفل** » ترجمة د. أحمد عزت راجح ـ القاهرة ـ 1954 .

(2) — J. PIAGET et B. INHELDER : « *La Psychologie de l'enfant.* (qui sais-je ?)

(31) د. صالح الشماع : المرجع السابق ، من ص 155 الى ص 162 .

الفصـــــل الرابـــــع

مرحـلة الطفولة الثالثة

من 6 الى 9 سـنوات

1 ـ النمو الجسمى والحسى والحركى

ا ـ النمـــو الجسمى :

يستمر النمو الجسمى فى هذه المرحلة بطيئا بالنسبة لسير النمو فى الطفولة الأولى وفى مرحلة المراهقة . وقد بينت الدراسات التى قامت حول النمو الجسمى عند الأطفال ، أن جسم الطفل فى السادسة يبلغ « 42 ٪ » من تكوينه العام الذى سيبلغه حين يكتمل نضجه حوالى سن العشرين كما يبلغ « 45 ٪ » فى سن الثامنة ، و « 58 ٪ » فى الثانية عشرة . ونستطيع اجراء المقارنة بين سير النمو فى هذه المرحلة وسيره فى الطفولة السابقة بالاعتماد على أرقام الجدول التالى :

العمـر بالسنـوات		نسبة النمـو	العمـر بالسنـوات		نسبة النمـو
السـنة	2	30 ٪	السـنة	8	45 ٪
«	4	40 ٪	«	10	50 ٪
«	6	42 ٪	«	12	58 ٪

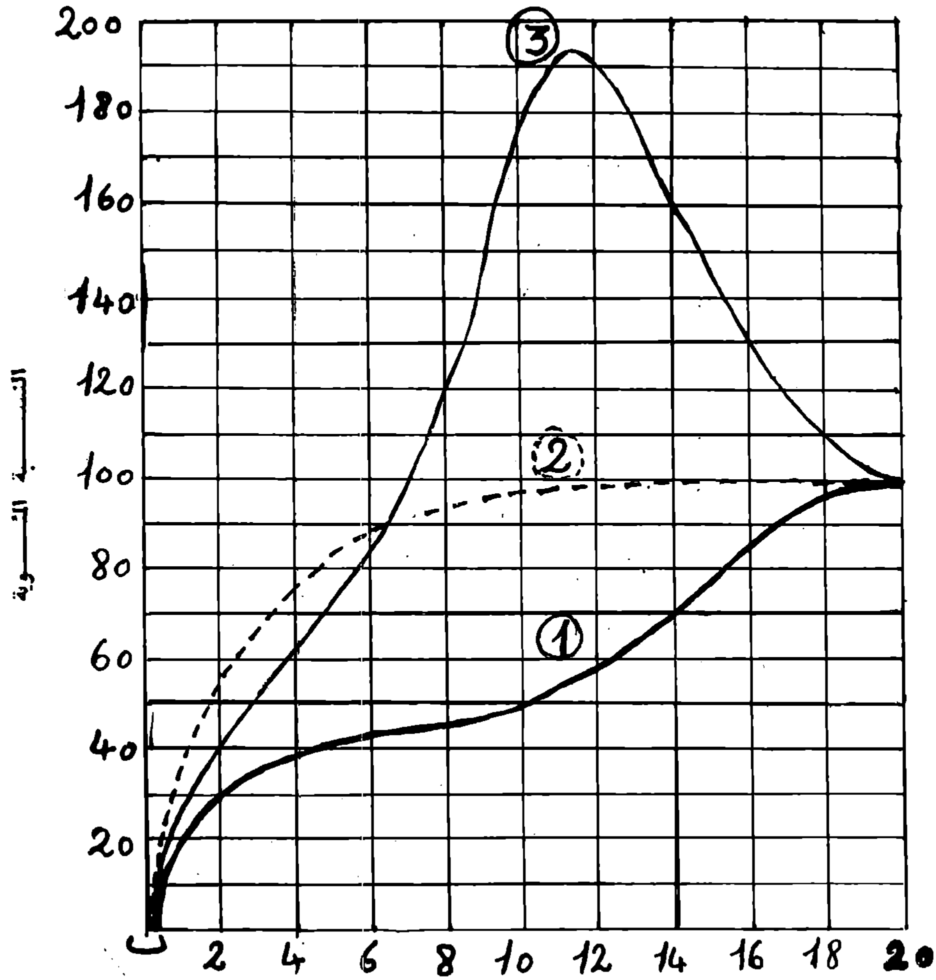
« جدول 5 » : يبين سير النمو الجسمى فى الطفولة الثالثة

وتمثل هذه الأرقام المسار العام للنمو ، اذ ان الفروق الفردية فى هذا النمو كبيرة ، ويكون عند البنات بعد الثامنة أسرع منه عند الذكور .

وتختلف سرعة نمو كل جهاز من أجهزة الجسم عن غيره ، فينمو كل من الجهازين العصبى واللمفاوى بسرعة تختلف كثيراً عن النمو العام للجسم كما يوضح ذلك الرسم (1) البيانى التـالى :

---

(1) ويلارد أولسون « **تطور نمو الأطفال** » . ترجمة ابراهيم حافظ ، ص : 40 .



العمـــر بالسنـــوات

(1) النمـــو العـــام

(2) نمـــو الجهـــاز العصبى

(3) نمـــو الجهـــاز اللمفاوى

يبين الخط البيانى (1) سير النموبوجه عام ، وكيف يتباطأ بعد السادسة ، ثم كيف يزداد تسارعه بعض الشىء بعد العاشرة ، ثم زيادة التسارع الواضحة بعد الثانية عشرة . أما الخط (2) فيبين أن الجهاز العصبى يبلغ « 90 ٪ » من نموه فى السادسة ثم يتباطأ بعد ذلك . أما الخط (3) فيبين أن الجهاز اللمفاوى يبلغ « 90 ٪ » من نموه فى السادسة ، ثم ينمو بسرعة حتى يبلغ فى الحادية عشرة « 190 ٪ » مما هو عليه عند الراشد ، ثم يتناقص حتى سن العشرين حين يكتمل النمو تقريبا .

وتنشـــط الغـــدة الصعـــترية : thymus » التى تؤثر فى نمو العظام ثم تضمر وينتهى نشاطها مع البلوغ .

كما يبدأ سقوط الأسنان اللبنية اعتبارا من السادسة ، وتحل محلها الأسنان الدائمة.
ان كبر حجم الطفل وزيادة قوته الجسدية بالنسبة الى أترابه ، يؤثران فى اعتباره لذاته وفى الانطباعات التى يكونها الآخرون عنـــه ، فشعور الطفل بأنه قـــد كبر يجعله يحجم عن اعمال لم يكن يتردد فى اتيانها من قبل . والآخرون يدللون صغير الحجم بالنسبة لسنه ويأخذون بيده ، كأن يسمح له بعدة محاولات فى لعب الكرة أو التسديد نحو الهدف من مسافة قريبة ، بينما يصرون أن يراعى الطفل الكبير الحجم قواعد اللعب بدقة . ان رعاية نمو الطفل فى هذه المرحلة تقتضى : (1) اكتساب عادة حسن الجلوس والوقفة المستقيمة واجتناب انحناء الظهر ، ويتطلب ذلك ان تكون المقاعد المدرسية من حيث ارتفاعها وبعد المنضدة مناسبة لمستوى التلاميذ . (2) اعداد البطاقة الصحية التى تسجل عليها نتائج الفحوص الـــدورية (3) تعاون المـــدرسة والأسرة فى اكساب الطفل عادات النظافة والاعتناء بالأسنان والشعر والأظافر والجلد والحواس وطرق الوقاية من الأمراض .

ب ــ النمـــو الحسى :

ان حاسة اللمس عند الطفل فى هذه المرحلة أقوى منها عند الانسان الراشد ، كما انها فى الثامنة اقوى عند البنات منها عند البنين . أما السمع فلا يزال غير ناضج فهو ان كان يستجيب للايقاع فى بداية هذه المرحلة الا أنه لا يستطيع تذوق الاغنية أو اللحن قبل السابعة ، ثم يتقدم فى قدرته على تمييز الأنغام الموسيقية حيث يبلغ فى الحادية عشرة مستوى جيدا فى هذا المجال .

ان 80 ٪ من الأطفال دون السابعة مصابون بطول النظر ، أى أنهم لا يستطيعون رؤية الأشياء القريبة جدا ، وتتطلب حالة بصرهم أن تكون على بعد معين . كما أن 3 ٪ منهم يكونون مصابين بقصر النظر ، أى لا يستطيعون الا رؤية الأشياء القريبة جدا من العين . وسبب هاتين الظاهرتين ان كرة العين لم تبلـــغ بعد درجـــة من النضج تستطيع معها اداء فعل المطابقة بشكل كامل ويحسن النصح باستعمال نظارات ذات عدسات محدبة لتقريب مسافة تقاطع الأشعة بالنسبة للمصابين بطول النظر .

ان بعض الأطفال مصابون بعمى الألوان الكامل ، فهم لا يـــرون غير الأبيض والأسود ، أما الألوان الأخرى فيرون بدلا منها لونا رماديا . وهذا النوع من العمى نادر الوقوع جدا . والشكل الأكثر شيوعا هو عمى الأخضر والأحمر ، حيث يخلط المصاب بين الأحمر والأخضر حين يكون لهذين اللونين نفس درجة اللمعان ، فيرى الأخضر أحمر أو العكس أو يرى بدلا من كل منهما لونا رماديا . وقد يمتلك الطفل عينا سوية واخرى مصابة . واسباب كل من العمى الكلى والجزئى تعود الى عدم وجود النهايات العصبية المختصة برؤية الألوان فى شبكية العين والتى تسمى المخاريط « Cones » وافتقاد هذه المخاريط أمر وراثى . وبالاضافة الى عمى الألوان يوجد كثير من المصابين بضعف الألوان . وهؤلاء يميزون الألوان المختلفة ولكنهم يجدون بعض الصعوبات فى ذلك .

ان كثيرا من الأطفال يعانون من مشكلة بصرية ، وليست مشكلة عينية ، فالأجهزة الداخلية والخارجية لعيونهم تكون سليمة ، ولكنهم لا يستطيعون تصويب العينين على شيء يتحرك ، أو فى اتجاه دائرى ، أو استعمال اليدين والعينين معا بسبب تخلف فى النضج . وقد يسبب هذا للطفل مشكلة قرائية لا بل سلوكية .

ولا بد من مراعاة كل ما سبق فى توزيع التلاميذ على المقاعد ، وان تكون الكتب بأحرف كبيرة وصور واضحة جلية ، كما يجب فحص نظر التلاميذ مرة فى العام على الأقل .

جـ ـ النمـــو الحـــركى :

يهيمن الطفل بشكل كامل على العضلات الكبيرة فى عمليات كالجرى والقفز فى اللعب لكن هيمنته على العضلات الدقيقة لا تزال ناقصة .

وينطلق الأطفال فى اللعب لاظهار قدراتهم النامية . وبالاضافة الى دور اللعب فى الاستجابة لدافع الحركة وتنشيط أجهزة الجسم ، فانه يستمر فى كونه وسيلة لتدريب الحواس والتعرف على الوسط . كما يبرز دوره كوسيلة لتأكيد الذات فى بداية الدراسة الابتدائية لأن العمل المدرسى لا يغنى عن اللعب فى هذا التأكيد باعتبار أن نتائجه ليست عاجلة . ولولا الثقة بالنفس التى يقوم اللعب بدور كبير فى توفيرها لا نطوى الطفـــل على نفسه وانطفأت جذوة نشاطـــه . أن العاب التقليـــد يمكن ان تكون وسيلـــة من وسائل معرفة منظار الآخرين وفهمه وسلاحا ضد التركز على الذات . وهذا يساعد فى نمو الوظائف العقلية الأساسية وفى قبول الحياة المدرسية فى السادسة والسابعة . ويلاحظ أن الأطفال منذ السابعة يميلون الى تقليـــد نماذج غـــير النماذج الانسانية المستمدة من الاسرة والمدرسة (أب ، أم ، معلمة) هى : حيوانات واشياء مثل « الارنب ، والقطار ، والطائرة » . ويهدف الطفل من التقليد الى بيان ما يملك مـــن مزايا . كما يلعب الأطفال فى بداية هذه المرحلة العابا مثل الصعود والهبوط على السلم بالمشى على اربع واعادة الجمل التى لا معنى لها ، وهى العاب يضع الأطفـــال قواعدها بصورة آنية وتظهر أن الطفل يحب القاعدة لأنها تستجيب لرغبته فى تأكيد ذاته ، وان كان لا يقدر على التقيد بها .

ويلاحظ أن البنين والبنات يلعبون معا فى هذه المرحلة ، الا اذا حالت الاعتبارات الاجتماعية دون ذلك . وتشير الدراسة الى ان برنامج التربية البدنية يجب الا يبنى على فكرة قدرة حركية عامة بل على وجود قدرات حركية متباينة عند الطفل الواحد . ويتطلب هذا عدم الاقتصار على طائفة محددة من الألعاب ، بل يجب تنويعها كلما كان ذلك ممكنا

يستطيع الطفل فى الرابعة أن يمسك القلم او قطعة الطباشير ويخط خطوطا غير موجهة بسبب عجزه عن السيطرة على عضلات أصابعه . ويكتب فى السادسة الا أن ضغطه على القلم ليس متزنا ، ويبدو مجهد النظر متوتر الأعصاب كثير التوقف حين الانتقال من حرف الى آخر ، أو بين نهاية مقطع وبداية المقطع الذى يليه لذا تأتى الحروف والكلمات التى ينسخها غير منسجمة الحجم . ان الكتابة تتطلب اضافة الى التحكم فى عضلات أصابع اليدين تحكما فى حركات العينين ، من أجل ان يمعن فى الحرف او الكلمة او الصورة التى عليه ان ينسخها .

ويستطيع المعلم فى بداية العام الدراسى تدريب التلاميذ على الخط المطبوع فيدعوهم أن يمروا بأقلامهم على خطوط منفصلة ولها أوضاع مختلفة : افقية « ═══ » وراسية « | | » ومائلة « » ومنحنية « » فى كراس الخط . وبعد التقدم

فى القراءة يمكن توجيههم الى كتابة حرف تحويه الكلمات التى تعلموها ، مبتدئين بامرار أقلامهم على نموذج الحرف المطبوع فى الكراس ثم الى تنفيذ كتابة الحرف فى الفراغ من اجل الوصول الى كتابته على الواحهم . وبهذا التدرج نضمن امتلاك التلميذ المهارة الحركية اللازمة ، ونجنبه أكبر قدر ممكن من التعثر . ويستحسن فى الكتابة البدء بنماذج الخط غير المتشابك ، والخط النسخى أبسط من الخط الرقعى لقلة الزوايا ووضوح الحروف .

وتبرز مع الكتابة ظاهرة تفضيل احدى اليدين فى الاستعمال . ولما كانت غالبية الأطفال الساحقة تفضل اليد اليمنى ، درج الناس على اعتبار الطفل الأيسر شاذا . ان الطفل خلال الثمانية عشر شهرا الأولى من عمره يستخدم كلتا يديه على السواء ثم يبدأ بالتركيز على احداهما دون الأخرى . وتتعدد الآراء حول تعليل ظاهرة الطفل الأيسر . فيرى بعضهم أن الطفل يكتسب ذلك من البيئة ، لكن الملاحظ أن العسر موجودون فى أوساط ليس فيها من يفضل استعمال اليد اليسرى على اليد اليمنى . ويرى آخرون أن هذه الظاهرة نتيجة لسيطرة احد النصفين الكرويين فى المخ فحين تتركز هذه السيطرة فى النصف الأيمن يصبح الطفل أعسر ، وحين تتركز هذه السيطرة فى النصف الأيسر ينشأ الطفل أيمن . ويضيف هؤلاء أن هذه الظاهرة تبرز حين يكتمل نضج الجزء المسيطر فى المخ . وليس لهذه النظرية دليل علمى كاف . وهناك فريق ثالث يرى ان تفضيل استعمال احدى اليدين مرتبط بحدة الابصار فى احدى العينين ، فاذا كانت العين اليسرى احد ابصارا من اليمنى نشأ الطفل اعسر ، والعكس صحيح . لكن البحث اظهر ان كثيرا من العسر تتركز حدة ابصارهم فى العين اليمنى ، كما ان كثيرا ممن يستعملون اليد اليمنى تتركز حدة أبصارهم فى العين اليسرى . وتدل الأبحاث الاحصائية على اهمية العوامل الوراثية ، وقد تكون هذه الوراثة من الوالدين المباشرين أو من الأجداد .

وتدل ابحاث اخرى أن بامكان بعض الاطفال العسر أن يستبدلوا اليمنى باليسرى ،اذا وجهوا فى مرحلة مبكرة من العمر شرط أن يتم التوجيه بلطف ولين . وعلى كل حال فان تشجيع التلميذ على استعمال اليد اليمنى يعود عليه ببعض المزايا ، لكن الأمر ليس معضلة ، لأن استخدام اليد اليسرى لا يحول دون اكتساب المهارات ولأن اللجوء الى القسر يسبب للطفل صدمة انفعالية وعيوبا فى النطق : كالفأفأة والتأتأة .

توجيـــه تـــربوى :

ان لعب الطفل لعبا حرا بعد أن طال صبره على عمل دقيق خلال ساعات الدوام امر عظيم الفائدة ، ويجب ان يكون العمل داخل المدرسة كافيا حتى عمر التاسعة .

ان كثيرا من الآباء يطلبون من المعلم فرض واجبات بيتية على اولادهم وذلك تأمينا لهدوئهم فى المنزل ، على حين ان المحادثات وصوت المذياع وصراخ الصغار يحول دون تركيز الانتباه وهو شرط الجهد العقلى المثمر . ومن المناسب من اجل تكوين طبع الطفل وحسن نموه العقلى أن يقوم فى المنزل بالأعمال التى يستطيعها ، فيستفيد خبرة ومتعة وزهوا . ويلح المربى الروسى « مكارنكو » على الناحية التربوية فى الأعمال التى يقوم بها الطفل فى البيت ، ويقترح قائمة لأعمال الصغار مثل : « الطى ، العناية بنباتات البيت ، ترتيب الكفوف والأحذية فى أمكنتها ، تجهيز المغاسل بالصابون ومعجون الأسنان وصابون الحلاقة . . . الخ . »

2 ـ النمو الانفعالى والاجتماعى

ا ـ ازمة عمر السادسة :

حين تقارن كتب علم النفس بين الطفل والراشد ، تكون فى الذهن صورة الطفل فى السادسة ، لا صورة الطفل فيما دون الثالثة الذى لم يبتعد كثيرا عن الحيوان ، ولاصورةالتلميذ الذى نطلب منه أن تكون له مشاغل وعادات شبيهة بالتى لنا . ان المقارنة تكون مع هذا الذى يقف على عتبة المدرسة ويعانى أزمة عميقة قبـــل أن يدخل فى مرحلة الهدوء الانفعالى النسبى . ان الام لم تعد مركز عالمـــه ، بل يريد ان يكون هو مركز عالمه . كثير المطالب من الآخرين ومتصلب فى هذه المطالب .

ان شهيته للخبرات الجديدة تقوده الى الرغبة فى كل شىء ومن الصعوبة ان يختار بين بديلين لأنه يريد الاثنين معا . ينشط من غير نظام ويبدأ اعمالا كثيرة من غير ان ينهى منها شيئا . وكما يقول « جيزل » : « ان عناءه فى الرد بدقة على ما فى العلاقات البشرية من تعقيد ، مثل عنائه وهو أصغر سنا فى ايصال ملعقته الى فمه » (2)

ب ـ النمو الانفعالى بعد السادسة :

تتجه الحياة الانفعالية بعد السادسة نحو هدوء نسبى وتتكون بعض العواطف والاتجاهات . ان أهم أسباب هذا الهدوء الانفعالى النسبى هى التالية :

1 ـ ان دائرة اتصال الطفل بالعالم الخارجى قد اتسعت فهو الآن يتصل بالعديد من الأطفال وبكبار آخرين غير الذين اعتاد الاتصال بهم ، وبموضوعات العالم الخارجى ، وبالنواحى المعنوية فيه كالتقاليد والعرف والدين وما الى ذلك من امور يبدأ بممارستها . وفى اتصالاته هذه يحب ويكره ويتحمس فتتوزع انفعالاته وتخف حدتها .

2 ـ يتجه تفكير الطفل فى المحيط المدرسى الى ان الغضب المتطرف أو الخوف المهيمن او الغيرة المستحوذة هى من مظاهر « طفولة المنزل » ، ولا تليق بتلميذ المدرسة ، ويتكلف الشجاعة فى مواجهة أمور كان يخافها فى المنزل ، ويخفى عامدا معالم الغيرة البدائية . كما ان ميول الاعتداء والتنافس تجد متنفسا لها فى المجتمع المدرسى سواء فى الألعاب التى يمارسها مع غيره ام فى الأمور التى يتعلمها .

3 ـ ازدياد قواه الجسمية والعقلية ، مما يجعله اقل تعرضا للفشل . ونمو لغته التى يستغنى بها عن كثير من التعبيرات الانفعالية الأولى .

4 ـ رغبته فى التشبه بالكبار وحاجته الاجتماع بالآخرين التى تجعله يقبل نوعا من العرف الأخلاقى يبدو فى سلوكه اليومى . بالاضافة الى ان تجربته قد تعلمه أن ليس من الضرورى تحقيق مطالبه بالعنف .

لهذا كله نراه فى حالات الغضب أقل عدوانا وتخريبا وفى حالات الخوف اقل فرارا واصفرار وجهه ، وفى حالات الغيرة يعدل عن الصياح الى مظاهر الضيق والتبرم .

ويتيح هذا الهدوء النسبى للطفل تجميع انفعالاته حول موضوعات محددة وتتكون لديه بعض العادات الانفعالية أو العواطف . فيتركز حبه مثلا فى بضعة موضوعات هى مثلا بالاضافة الى والديه : المعلم ، والقصص والنظافة والبستان الذى شارك أباه لاول مرة بغرس شجرة فيه وتتركز كراهيته فى بضعة موضوعات أخرى مثل : الجار الذى لا يسمح له ولأقرانه باللعب فى ساحة الحى ، وبعض الحيوانات ، والفوضى وعدم التقيد بالمواعيد .

---

(2) دوبيس وآخرون : علم نفس الطفل من الولادة حتى المراهقة ص 62

فالعاطفة : اتجاه انفعالى نحو موضوع معين يكتسب بالخبرة والتعلم ويستمر فترة طويلة من الزمن . وفى حين أن الانفعال تجربة عابرة فان العاطفة نزعة دائمة تتكون خلال تجارب انفعالية متعددة .

ولا يعنى الاتجاه نحو الهدوء الانفعالى أن الطفل قد أصبح غير قابل للاستثارة . ان الطفولة حياة تتفتح ، لذلك فان ردود فعل الطفل على العوائق تظل نشيطة . ويظل يجنح الى العناد والتحدى ، فحين يهدد من أحد والديه بأنه سيعاقب ان عمل أمرا يمكن أن يستجيب بموقف تحد ، كأن ينهاه والده عن الذهاب مع أمه الى السوق متوعدا فيجيب : اننى سأذهب وليكن ما تريد . لكن حالات التوتر الانفعالى الشديدة تشرع فى الزوال بعد السابعة وتتضح للطفل قيمة السيطرة على انفعالاته وتقبل آراء الآخرين بالسماحة واللين .

جـ ــ بعض الانفعالات البارزة التأثير فى سلوك الطفل فى هذه المرحلة :

1 ــ **الغضب** : يظهر الغضب عند الطفل حين يقف حائل دون تحقيق حاجاته ، أو بسبب نقص فى قدرته ومهارته . وللغضب أسباب ثانوية مثل : تكرار الأوامر على الطفل فى البيت ، أو تكرار التمارين فى القسم . كما يغضب الطفل فى نهاية هذه المرحلة وفى المرحلة التالية بسبب تزمته فى التقيد بالترتيبات المتبعة فى المنزل والمدرسة ومن مخالفة هذه الترتيبات ، مثل : جلوس أحد الأطفال فى المكان المخصص لغيره فى غرفة القسم أو فى المنزل .

وقديحقق الغضب اغراضا نافعة ، فغضب الطفل قد يدفع الأب أو المعلم الى اعادة تقويم سلوكه نحوه . وحين يوجه اللوم للطفل على تقصيره يمكن أن يدفعه غضبه فى هذه الحالة للاقلاع عن تقاعسه وتردده وبدء الدراسة .

وتعتمد ازالة الغضب على ازالة أسبابه ، كعدم تكليف الطفلبواجبات يتعذر عليه القيام بها ، وعدم التكرار المرهق والمطالب المتضاربة . كما يجب عدم توجيه التوبيخ فى فترة لا يحتمل فيها الوصول الى نتيجة كأن ينهر المعلم تلميذا وهو فى عنفوان هيجانه . ان على المعلم ان يكبح غضبه ، وكون الطفل يشعر بأنه لا يحظى بمعاملة عادلة أمر هام ينبغى العناية به.ولو كان هذا الشعور مخالفا للواقع .

ولما كان الغضب ينجم أحيانا عن القصور ، فيمكن التغلب عليه عن طريق تنمية المهارات والقدرات التى تيسر للتلاميذ حل المشكلات والتغلب على الصعاب . ويمكن تهدئة غضب التلميذ بتوجيهه للاستمتاع بمسرات تتعلق بأمور غير موضوع الغضب ، فغضب تلميذة من معلمتها التى وضعت اسئلة الحساب فى الامتحان يمكن أن يختفى اذا امتدحت المعلمة اجادتها فى الاملاء .

2 ــ **الخوف** : وتسببه المثيرات العنيفة التى لا يستطيع الطفل الاستجابة لها الا بالانسحاب ومحاولة تجنبها والفرار منها .

يتخلص الطفل فى هذه المرحلة من مخاوف الطفولة السابقة مثل الخوف من الأصوات ، والغرباء ، والأشياء ، والحيوانات . ولكن مخاوف جديدة تواجهه وتتعدد باتساع نشاطه وتعدد رغباته .اذ يبدأ الخوف من الفشل والاذلال وسوء السمعة . ان الاعتماد على الخوف كوسيلة لتأديب الطفل ، كأن نهدده بالطرد من المدرسة أو بعدم السماح له بالذهاب فى زيارة لأحد الأماكن العامة كمتحف مثلا يوحى اليه بأنه لا يستطيع الركون الى معونة هؤلاء الذين يستخدمون هذه الوسيلة للتحكم فى سلوكه ولا الى حسن نيتهم .

وتتجلى فائدة الخوف حين يجعل الطفل يعدل أساليب سلوكه بعد ان اخفقت وسائل الأسرة والمدرسة فى ذلك بسبب ضعف عزيمته ، كما يجرى فى مجال مخالفة القواعد الصحية . ثم ان الطفل يجد متعة فى مداعبة الأخطار فى سياج من الأمن . مثل اللعب على الثابت « الجيمناستيك » . الا أن الخوف بوجه عام يسبب الألم ويشل الفعالية . ومن أجل القضاء على مخاوف الأطفال يجب شرح الأمر لهم لازالة الاوهام المتخيلة ، ثم الاخذ بأيديهم الى السلوك السليم وبصورة تدريجية ، وان يكون الى جانب الطفل فى التنفيذ التدريجي للسلوك المطلوب شخص يطمئن اليه بعض الوقت . كما فى حالة تبديد الخوف من الظلام ، او فى مجال التخلص من الخوف من البحر .

3 — **السرور** : وينجم السرور عن اشباع الحاجات وعن ممارسة النشاط الحر الطليق . وتفقد كثير من الوان النشاط جاذبيتها بتقدم الطفل فى السن لأنها لم تعد تتحدى قدراته فتصبح من « متع الصغر » . والبالغ الـذى يثبت سلوكه بحيث لا يستطيع ارتياد آفاق جديدة ، يفقد كثيرا من الترقب السار الذى يسود حياة الصغير . ولكى يكون نشاط الفرد ممتعا يجب ان يتحدى قدراته دون ارهاق . اننا نصادف كثيرا من التلاميذ الذين لم تتح لهم سوى فرص قليلة للاستمتاع بالنجاح فى التحصيل بسبب عجزهم عن مسايرة باقى زملائهم . كما نصادف غير قليل من الذين تنتابهم السآمة فينصرفون الى إحلام اليقظة أو مشاكسة زملائهم وحتى معلميهم لأن العمل لا يتحدى قدراتهم بدرجة كافية . واذا كان جعل البرنامج الدراسى ملائما لجميع التلاميذ أمرا صعبا ، بسبب الفروق الفردية ، فيمكن للمعلم تعديل ما يكلف به الطفل الذى هو دون زملائه فىالقدرة بحيث يتيح له الفرصة لممارسة النشاط الذى يتقنه اكثر من غيره (كأن يحظى طفل متخلف فى الحساب بالتقدير فى الرسم اذا كان موهوبا فيه) . كما يمكن تكليف النابهين بواجبات اضافية ملائمة .

تـوجيه تربـوى :

على المربى أن يعمل لتكون انفعالات الاطفال أكثر تهذيبا وأقـرب ما تـكون الى العواطف . فليست مهمة التربية القضاء على الانفعالات ، بل صقلها وتنظيمها . ان الانفعالات التى تعتبر سلبية فى جوهرها هى فى الواقع شروط لانفتاح الأنا على مشاكل الحياة الانسانية وتكوين الاتجاهات الاجتماعية .

د — النمـــو الاجتماعى :

فى مرحلة الطفولة الثانية « 3 — 5 » يلعب الطفل بين أقرانه ولكن لكل منهم لعبته الخاصة ، فهو يلعب بينهم وليس معهم . وقد يستطيع الاندماج فى نشاط اجتماعى مشترك معهم اذا كانوا تحت اشراف راشد ينظم التفاعل والتجاوب بينهم . لكن هذه الجماعة لا تلبث طويلا حتى تنفض .

وحين يأتى الطفل فى السادسة الى المدرسة الابتدائية يقيم علاقات مع بضعة تلاميذ بينما يظل الباقون على هامش عالمه الاجتماعى . ثم يزداد حجم الزمرة التى يقيم علاقات معها بتقدم السن .ورغم أن التنظيم الاجتماعى العفوى لزمر السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية أكثر تعقيدا مما كان عليه من قبل ، فان صور النشاط فيها تسمح بقدر كبير من المرونة والحرية الفردية . حيث يسعى كل طفل لأن يكون مركز الرعاية والاهتمام ويضيق ذرعا باللعب اذا لم يستحوذ هو على اهتمام المعلم والراشدين فيه .

وحين يلعب الأطفال لعبة ذات قاعدة لا يستطيعون الاستمرار فى وضع يختص كل منهم بمهمة متميزة فيه فترة طويلة من الزمن بسبب عدم القدرة على ضبط الذات وضعف التناسق العضوى . وهكذا فان أطفال هذه المرحلة سريعو التملص من اللعب القاعدى ، وتشيع عندهم العاب تفسح لبروز الفردية مثل : تناوب الأطفال فى ضرب صفحة الماء بالحجارة التى تقفز عليها عدة قفزات ، او اعادة جملة صعبة عدة مرات . وبالرغم من أن الطفل يرغب فى التعاون الا أنه لا يستطيع الهيمنة على حيويته واندفاعه ، فمثلا يلتحق الصغار فى موكب للألعاب الشعبية فى مناسبة وطنية فتراهم يركضون بجانب الموكب ليتخذوا لأنفسهم دورا فيه فيفسدون نظامه .

وحين يلعب الأطفال وحدهم لعبة مثل « الدويرة الصغيرة » البسيطة فان اللعبة قد تفسد من كثرة الاندفاع ، فقد يركض الأطفال أكثر مما يجب ، وقد يضغط بعضهم على أيدي جيرانه أكثر مما ينبغي . ان اللعب فى هذا العمر لا يقوم على ألعاب قاعدية بالمعنى الكامل ، وانما فى الأرجح على العاب يقوم فيها الأطفال بأدوار متشابهة ، ويكون رهطهم رهطا متجانسا ولن يصبح هذا الرهط متمايزا ومتكاملا الا فى المرحلة القادمة .

ان الطفل هنا يرغب فى التعاون ويحب القاعدة لكنه لم يصل الى درجة من النضج تجعله قادرًا عليهما .

وفى هذه السنوات لا يتردد كل من الولد والبنت فى الانضمام الى جماعة من الجنس الآخر اذا لم تتيسر له جماعة من جنسه يشترك معها فى اللعب ، ذلك أن الانفصال فى هذه المرحلة تحفز عليه الاعتبارات الاجتماعية أكثر مما تقتضيه الفروق العضوية .

وتتضح فى هذه المرحلة سمة أساسيةمن سمات النمو وهى أن النمو الاجتماعى للطفل يسير فى تطوره جنبا الى جنب مع نمو فرديته ككائن متميز عن سواه . ان الاتجاه الاجتماعى والاتجاه الفردى عنصران متكاملان فى نمو شخصية الطفل . ويوفر المجتمع المدرسى للطفل فرصة ثمينة لتنمية بعض المهارات الاجتماعية مثل التقليد ، كما تتضح فى هذا المجتمع اتجاهات الصداقة والزعامة والتبعية ولنستعرض اهم هذه الصفات والمهارات الاجتماعية .

1 — **الصـــــداقة :** هى علاقة اجتماعية تربط بين طفلين ثم تتطور لتشمل أطفالا آخرين . ويلعب عامل الجوار المكانى الدور الأول فى تحديد الأصدقاء لأن الطفل مضطر الى اختيار أصدقائه من بين القريبين منه فى الحياة اليومية فى الفصل والحى . ثم ان صداقات الأطفال تخضع بعد ذلك لعوامل تقارب السن والتكوين الجسمى والعقلى وتشابه القدرات والمهارات والمستوى الدراسى .

ان المشروعات المدرسية التى تكشف عن قدرات ذهنية أو حركية كامنة تحفز الطفل للتحرى عن أصدقاء جدد ويشترك البنون والبنات فى ذلك حتى الثامنة دون غضاضة . وينمو شعور الطفل فى هذه المرحلة بأن العالم ليس له وحده وبأنه عضو فى جماعة ، ويتحرر من سلطة البيت شيئا فشيئا ليدخل فى مجتمع من الأصدقا .

وتعتبر مقاطعة أصدقائه له من أقسى العقوبات النفسية والاجتماعية . ومن جماعات الصداقة فى شكلها السوى ، جماعة الاهتمام بحديقة المدرسة ، وجماعة اللعب بالحبل . وفى شكلها غير السوى جماعة القاء الحجارة على السيارات المارة من الحى ، وجماعة الفرار من المدرسة .

وتلاحظ ظاهرة نمائية هامة فى السادسة والسابعة ، هى فكرة المساواة التى تدعم الصداقة والتسامح . وتنمو هذه الفكرة بروية معبرة عن ذلك فى حياة الأطفال اليومية والواقعية ، ذلك أن الحكم الأخلاقى المجرد لا يزال بعيدا كل البعد عن مدارك الطفل .

2 — **الزعـــامة :** وتنمو باطراد فى هذه الفترة ، اذ تبرز لدى بعض الأطفال روح الأمر والنهى واستخدام التفوق والتودد من أجل التأثير فى تصرفات الآخرين . بينما نجد بعضا آخر يميل الى التبعية والانقياد الطوعى . وتتلخص مقومات الزعامة الطفولية بضخامة التكوين الجسمى ، ووفرة النشاط الحيوى ، والقدرة اللغوية والروح المرحة والجذابة ، وبالشجاعة الأدبية ، وبالسلوك العدوانى أحيانا . على أن هذه الزعامة لا تعتمد على خصائص الزعيم فحسب ، بل تعتمد على خصائص الخاضعين للزعامة وعلى الظروف السائدة بينهم فى وقت معين أيضا .

وفى بحث إجراه « ماك كينون » (3) تبين ان بنتا لم تكن ذات نفوذ فى روضة الاطفال برزت فى المدرسة الابتدائية وانتخبت فى السنة الثالثة ممثلة لصفها فى المدرسة كلها ؛ ولم تكن هذه البنت تهتم بالألعاب التى ترغب فيها رفيقاتها فى السن السابقة لمرحلة المدرسة ، فقد كانت ترى أن الألعاب الايهامية التى يقمن بها حافـــلة بالتناقض ، ولكن بعد مضى الوقت فى المدرسة الابتدائية اصبحت تميل الى الدروس المنظمة فيها ، الأمر الذى غدا اساسا لاتصالات جديدة ممتعة فى القسم .

ان كثيرا من التلاميذ لا يرغبون فى تزعم غيرهم مادام فى وسعهم ان يشبعوا ميولهم الخاصة فى هدوء . الا أن الطفل ولو لم يرغب فى الزعامة ، يظل تواقا لأن يكون موضع الاهتمام من حين لآخر ، ومن خصائص المعلم اليقظ أن يظهر تقديره لما يتمتع به كل تلميذ من مميزات .

3 — **حب الاقتداء وتقمص الأبطال وتقدير البطولات :** يظهر التقليد عند الطفل منذ السنة الثانية ، فيقلد نفسه أولا كأن يتصنع النوم او يتصنع الوقوع ليجلب اهتمام الآخرين ثـــم بعـــد ذلك يقلد من حوله من الكبار ، فيقلد أمه واباه ، ثم بعد ذلك يمارس التقليد فى لعبه الايهامى فيقلد الطبيب الذى يزرو المريض والفلاح الذى يفرع الساقية فى أرضه . ويقصد بذلك ان يظهر انه قد اصبح مثل الكبار او يكاد . ويلاحظ ان الطفل فى بداية المرحلة الابتدائية يحرص فى تقليده على أن لا ينسى شيئا من التفاصيل ولكن تقليده فى العاشرة كثيرا ما يكون مناسبة للضحك او الغناء ، حين لا يبقى من النموذج المقلد شىء كثير ، فهو قد يقلد طائرا قلما يتذكر انه طائر فلا يبسط جناحيه ابدا ، وهذا التقليد بتصرف يعود الى نمـــو شعـــوره بشخصيته وميله الى الفكاهة بسبب النمو والتوازن الانفعاليين .

ان التقليد هو محاكاة الكبار فى اساليب سلوكهم وافعالهم . وفى الرابعة من العمر يظهر عند الطفل لون من التشبه بالكبار هو التقمص والتقمص هو سعى الطفل لأن تكون له رغبات وأهداف من يحب ، سواء كان هذا الذى يحبه الأب أم الأم أم المعلمة بعد ذلك أم البطل . ويشعر الطفل بالحماية والأمن حين يتقمص شخصيات الأقوياء الذين حوله ، ويؤدى ذلك الى نمو فرديته . ومن جهة ثانية فان الطفل ينفذ رغبة من يحب برحابة صدر . وفى الثامنة عندما تنمو مداركه وتزداد ثقته بنفسه يبدأ يشك بأفعال الكبار وتصرفاتهم ، ويعى بأن ليست كل جوانب سلوك الكبار تستحق التقليد ، وان الكبار ليسوا جميعا جديرين بأن يقتدى بهم الاطفال والآخرون عندئذ يتجه الطفل الى تخير بعض الأفراد للاقتداء بهم ، وينشأ عنده لون جديد من التقمص ، هو التعلق بالأبطال وتقديس البطولة .

---

(3) جيتس « علم النفس التربوى » الجزء الأول ، ص 159 .

ولما كان الطفل فى هذه المرحلة غير قادر على فهم المعانى الأخلاقية المجردة ، يجدر بنا ان ندخلها الى قلبه عن طريق ربطة عاطفيا بالنماذج الانسانية التى تجسد هذه القيم فى سلـــوكها . ونستطيع تخير هذه النماذج مـــن الابطال والرواد القوميين والانسانيين . ويتحقق ذلك بسهولة فى تدريس اللغة والتربية الدينية والمواد الاجتماعية . وحين يتقدم الطفل فى العمر وتنضج قواه العقلية يتمثل هذه القيم تدريجيا فيزداد تمسكا بها ويصبح تطبيقه لها فى الواقع أكثر فعالية .

يتقمص الطفل فى البداية شخصيات من حوله ، ثم بعد ذلك يتقمص شخصيات الابطال بعد نمو قواه الجسميـــة والعقلية . وليس هو وحده الذى يقدس الأبطال ويتعلق بهم ، بل جميع الأطفال وكل افراد المجتمع ، وبالتالى فان هذا التعلق المشترك يؤدى الى تعزيز القيم والروابط الاجتماعية . ويجب أن يعى المعلم أن الهدف النهائى هو تقمص المجتمع وأهدافه وليس الأفراد الذين ليسوا سوى وسيلة لتحقيق ذلك .

3 ــ النمــو العقلى واللغــوى

النمــــو العقــلى :

يكون النمو العقلى بطيئا فى الصغر ثم يصبح سريعا خلال هذه الفترة وحتى بداية المراهقة فينمو ذكاء الطفل « القدرة على التحليل والفهم والتفكير السليم والتكيف مع المواقف المتجددة » فى هذه المرحلة نموا مطردا ، ويكون هذا النمو أوضح عند البنات فيما بين الخامسة والسابعة ، فى حين يتميز البنـــون عنهن بسرعة نمـــو ذكائهم فى التاسعة والعاشرة ، ثم يتساوى سير نمو الذكاء عند الجنسين فى مرحلة المراهقة وحتى اكتمال النمو . وتستطيع مقاييس الذكاء كشف التخلف العقلى منذ السابعة ، وهذا يمكن من رعاية المتخلفين فى موعد مبكر . وسنتكلم عن طبيعة الذكاء وقياسه فى فصل قـــادم .

1 ــ الادراك :

ان الطفل فى بداية هذه المرحلة فى حالة خضوع للحواس بعد أن اكتمل نموها تقريبا ، يجد متعة باستخدامها ويتقبل بسهولة ما تعلمه أياه . ويتيح له الخروج من البيت مجالا واسعا لتدريب هذه الحواس واجراء المقارنات . حين نعرض صورة على طفل فى الرابعة ونطلب منه وصفها فانه يكتفى بتعداد ما فيها من موضوعات ، اما طفل السادســة فيعطينا وصفا لما يحدث فى الصورة ، مما يدل على نمو واضح فى ادراكه

وبالنسبة لادراك المكان ، فان الطفل فى السادسة حتى اذا كان واثقا من يمينه وشماله يبدو غير قادر على معرفة يمين شىء موضوع الى يساره . وتنمو قدرة الطفل على ادراك المسافات مع زيادة تنقلاته فى المكان ، والقياسات التى يقوم بها ، وزيادة قدراته بوجه عام .

فى استطاعة الطفل ، قبل أن يأتى الى المدرسة الابتدائية ادراك التسلسل الزمنى للاعمـــال المتعاقبـــة « فاذا ما سألناه عما فعلـــه فى الروضة مثلا ، قال : أخذنا كوبا من اللبن ، ثم لعبنا فترة طويلة بعد ذلك ثم درسنا حصة ، وبعد ذلك تناولنا طعام الغذاء ، ثم ذهب كل منا الى سريره ليستريح (4) » . ان الطفل فى السادسة يفهم تسلسل الوقائع القريبة الأجل . لكنه لا يفهم الزمان فى بعده التاريخى قبل التاسعة أو العاشرة من عمره . وتكتسى دروس التاريخ قبل هذا الموعد صبغة قصصية بالنسبة للأطفال ، ولا تنقل اليهم الفكرة التى ينشد المعلم ابرازها عن تسلسل التاريخ البشرى .

(4) مصطفى فهمى : فى علم النفس ص . 252 .

ان معرفة تسلسل الحقـــب التاريخية ومدتها لا تتوفر بصورة جيدة الا فى أوائل المرحلة الاعدادية . وان انغماس الطفل فى المحسوسات ، ومشاغله الآنية ، يجعلانه غير قادر على معرفة تسلسل الحوادث فى الماضى البعيد ، فهو كراكب القطار الذى لا يستطيع الا رؤية ابعاد العربة التي يركبها . ولن يتسنى له رؤية تسلسل عربات القطار الا اذا أخرج رأسه من النافذة وتخلص من استحواذ المشاهد التى حوله على حـــواسه .

ان ادراك الحجوم والأشكال أسهل على الطفل من ادراك الأوزان ،اذ يستطيع الأطفال منذ الثانية أو الثالثة أن يلاحظوا الاختلاف فى طول الأشياء وحجم العلب والأشكال التى يرونها حولهم أو يلعبون بها ، وحين يقدرون وزن الأشياء يتأثرون بفكرتهم عن الحجم فيخطئون كثيرا ، كما يجرى حين تقدير وزن كمية القطن أو قطعة الحديد . ولابد من امتلاك الطفل قدرا من الخبرة عن طبيعة المادة وكثافة الأشياء بالاضافة الى قدر من النمو العقلى والعضلى حتى يتمكن من ادراك الوزن .

يأتى الطفل الى المدرسة ومعه بعض المعانى الرياضية مثل : الأثقل ، والأطوال ، والأكثر . كما أنه يردد بعض الأرقام مثل : 10 ، 12 ، 15 ، لكن هذا لا يعنى انه يدرك مفهومات هذه الأعداد ادراكا واضحا ، باعتبار أن هذا الادراك يقتضى مقارنة هذه الأرقام ومعرفة العلاقات بينها . وعلى المدرسة أن توضح هذه المفهومات بالاعتماد على الوسائل المحسوسة . واذا كان أساس تعلم العد عند الأطفال هو ادراك التشابه كما يقول « جيزل » . اى أن العدد « 3 » هو وجه الشبه بين المجموعات الثلاثية لأشياء البيئة . فان تعليم الجمع لهم يجب أن يكون عن طريق اضافة الأشياء المتشابهة فوضع « 5 » قريصات مع « 6 » أخرى ومعرفة الناتج ، ووضع « 5 » أقلام مع « 6 » اخرى، وملاحظة الناتج الثانى يؤديان الى معرفة الطفل أن « $5 + 6 = 11$ » . كما يؤدى ذلك الى فهم أكثر وضوحا عند الطفل لمعنيى الـ « 5 و 6 » كأعداد مجردة . وهكذا يجب أن يبدأ الحساب أعمالا وحركات مرافقة بوسائل حسية قبل أن يصبح علاقات بين أرقام مجردة . ويستطيع الطفل فى نهاية هذه المرحلة ان يجيد عمليات الضرب او القسمة لعدد واحد . وعلى المربى أن يعتبر المحسوس الذى هو البداية الطبيعية وسيلة للارتقاء الى الفكرة المجردة التى هى الهدف النهائى . ان مهارة مقارنة الأعداد مع بعضها للوصول الى العلاقات المحتملة بينها هى الهدف وهى العلم .

2 ــ الخيـــــال :

يأتى الطفل الى المدرسة الابتدائية ومعه صوره والعابه الايهامية . ففى عمـــر السادسة والسابعة يلعب مجموعة من الألعاب هى استمرار لخياله الايهامى ، يقبل عليها ويتركها بسهولة ، فتراه دركيا أحيانا ، ولصا احيانا أخرى ، يحيك الصوف ثم يقدم وجبة العشاء . ان لكـــل من الخيال الايهـــامى وأحـــلام اليقظة وظيفـــة هامة فى مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية ، فهى تدعم نشاط الطفـــل الحـــركى وتروض تفكيره وفعالياته بدل أن تظل خاملة . ثم يبدأ بالتخلى عن هذا الخيال الايهامى مع زيادة قدراته واتساع خبراته وتضاؤل أوقات الفراغ بعد أن أصبح تلميذ مدرسة ، ليحل محله خيالا واقعيا انشائيا يهدف الى معرفة الواقع ورسم الخطط لتحقيق النجاح فيه . كأن يتخيل وضعا أفضل لحديقة المنزل ويحث ذويه لتحقيقه ، أو يتخيل دوره فى التمثيلية فى حفلة نهاية العام وكيف يجب أن تكون وقفته وكلامه لينال الاستحسان . ويجب أن تأخذ المدرسة بيده فى هذا السير بأن لا تتضمن قصص القراءة اخيلة بعيدة عن الواقع ، وأن توجهه الى جمعيات النشاط من تمثيل واشغال وتحاشى الفراغ .

3 ــ الـــــذاكرة :

يمكن تعريف الذاكرة بأنها فعالية ذهنية يعمل الطفل بواسطتها على حفظ الصور الذهنية البصرية والسمعية وغيرها من الصور ثم استرجاعها حين الحاجة . يحصل الطفل على قدر من المعلومات خلال لعبه وممارسته لقدراته الحركية وتلبية حاجاته واهتماماته . لكن المعلومات المكتسبة عن هذه السبل ليست كافية ، وعليه أن يتعلم كثيرا من المهارات والرموز ليلحق بالكبار . ويشعر ابن السادسة بهذه الحاجة ، وهو يرغب فى أن يعيش طفولته ، ولكنه فى نفس الوقت يتوق الى تجاوزها ببذل ما يستطيعه من الجهد . تبدأ ذاكرة الطفل فى العامين الأولين ذاكرة لمسية ثم حسية ــ حركية . فحين تضع أمه حلمة زجاجة الرضاعة على شفتيه ، يفتح فمه ويكيف عضلات رقبته ليقوم بعملية الرضاع ، ويدل بحركاته على تعرفه على السائل الذى تحويه الزجاجة حليبا كان ، أم مركبا آخر ، كان قد أعطى له قبلا ، أو يقوم ببعض الحركات حين يأخذه والده الى صدره ليتكيف مع وضع يتكرر كلما عاد الوالد من العمل . وفى هذه المستوى لا نستطيع التميز بين ذاكرة وعادة . وفى الرابعة يبدأ الطفل بحفظ وتذكر صور من ماضيه يختارها تبعا لاهتماماته .

ان صور مرحلةما قبل الثالثة يندر أن يبقى فى نفس الطفل شىء منها . وذكريات الرابعـــة تخضع للتشويه وسرعة النسيان بسبب تأثيرات المحيـــط وأوهام الطفل والانفعالات ودرجة نضج اللغة والجملة العصبية وصعوبة تحديد الزمان . ويصبح دور اللغة كبيرا بين الرابعة والسادسة حيث يستطيع الطفل حفظ جمل تصف الوقائع التى مضت . وحين يدخل الطفل المدرسة تكون ذاكرته قد نمت نموا حسنا ، ويعود ذلك الى نمو الجملة العصبية والهيمنة على اللغة ونمو الذكاء بوجه عام . ثم تزوده المدرسة بالاصطلاحات الاجتماعية والزمنية مثل « يوم العطلة » ، يوم العيد ، يوم الامتحان » وتغدو هذه الاصطلاحات نقاط تعيين يحدد التلميذ ذكرياته بالنسبة لها فيقول : « اشتريت القلم قبل الامتحان ، وذهبت الى المدينة بعد يوم العيد » ، وتنمو فعالية الحفظ والاستعادة باستمرار . .

وفى هذه المرحلة يحفظ الطفل الذكريات التى تمر معــه مجموعات ، ولا يصـــل الى استعادة ذكرى واحـــدة الا بعـــد استعـــادة المجمـــوعة التى تشملهـــا ، فهو لا يستطيع أن يتذكر انواع الجوائز التى وعد بها المعلم التلاميذ المتفوقين الا اذا استعاد صورة الصف وموعد الحصة والدرس وحديث المعلم من بدايته الى نهايته ، وهذه النزعة مرتبطة بالأجمالية فى التفكير التى يتصف بها ابن السادسة والسابعة وبالميل الى التكامل فى ذاكرة الطفل . كما أن الطفل يكمل بعض الصور التى حفظها من عنده ، فلو طلبنا اليه وصف البحيرة التى رآها بالأمس فقد يذكر أن مقاعد موجودة على ضفتها فى حين أن ذلك ليس موجودا فى الواقع . وقد يكون التعديل الذى يجريه زيادة أو نقصا أو تحويرا تبعا لاهتماماته ورغبته فى تحقيق الانسجام . ويكون حفظ الاطفال فى بداية هذه المرحلة حفظا آليا الى حد كبير بسبب قدرتهم المحدودة على الفهم وادراك العلاقات . كما يكون للجانب الحركى دور بارز فى تذكر أنواع الصور . ان ذاكرة الطفل فى بداية المدرسة الابتدائية تعتمد على الناحية اللفظية الحركية اعتمادا كبيرا . فنرى الطفل حين يصعب عليه تذكر مقطع من نشيد أو أغنية يكرر المقاطع التى قبله حتى تستثير النطق بالمقطع المنسى ، تماما كمثل تراجعه عدة خطوات ليتمكن من الوثب الى الأمام فى اللعب . ثم يبدأ بعد ذلك فى اللجوء الى الصور والمشاهد التى رافقت عملية الحفظ من أجل استعادة المقطع المنسى . وفى مرحلة تالية يبرز الى جانب استعادة الألفاظ والحركات دور استعادة المعانى وخاصة بعد التاسعة . والسؤال الذى يطرحه المربون كثيرا هو : هل توجد لدى الطفل انواع متعددة من الذاكرة « للكلمات ، للأعداد ، للصور ،للعلاقات . . . الخ » ؟ أم انه توجد لدى الطفل ذاكرة واحدة ؟

ان الأبحاث والدراسات التجريبية التى قامت للرد على هذا التساؤل تشير الى وجود آليات متعددة وفعاليات مختلفة . ان فعاليات اكتساب وحفظ الألفاظ ، وحفظ الجداول الحسابية وحفظ خصائص الكائنات الحية فى البيئة ليست من نفس الطابع ، ولكن ارتباطها ببعضها عند الطفل ارتباط ايجابى مما يدل على وجود قابلية ذاكرية عامة تمارس فعاليات مختلفة ، وهذه القابلية العامة مرتبطة بالفعالية النفسية كلها وخاصة منها الذكاء والانتباه .

وترتبط ذاكرة الطفل بكامل شخصيته ، وأن المعلم كما يقول « ديز » : « لكى يعلم بصورة مفيدة يجب أن يهتم بسيكلوجية شخصية الطفل والسيكلوجية الاجتماعية للصف مثل اهتمامه بسيكولوجية الذاكرة» (15) وتتأثر قدرة الطفل على الحفظ بمشاغله ورغباته اذ يحفظ ويتذكر بسهولة ما يتعلق بحاجاته وهواياته ، كما تتأثر بنوع المادة المحفوظة فالشعر اسهل حفظا على الطفل من النثر ، وبالشحنة الانفعالية التى رافقت اكتساب الذكرى ، فالطفل لا يمكن أن ينسى ذكريات ذهابه الى المطار لأول مرة لاستقبال والده العائد من الهجرة .

لكل ما أسلفنا فان المعلومات فى هذه المرحلة يجب أن تكون مرتبطة بحياة الطفل اليومية وأن تقدم له بطريقة مشوقة . كما علينا أن لا نحشو ذاكرته بألفاظ غير واضحة المعنى . وبذلك نجعل الذكرى مستمرة فى تراثه الذهنى ، يسهل عليه استدعاؤها واستخدامها فى حل المشكلات التى تعترضه .

4 — الانتباه :

هو توجيه الفعالية النفسية وتركيزها على موضوع ما لادراكه . ويصعب على الطفل فى بداية هذه المرحلة أن يركز انتباهه على شيء ما فترة طويلة من الزمن ، او فى فكرة مجردة أو أمر بعيد عن ميوله واهتماماته . ان اكتساب المعلومات الضرورية يقتضى من التلميذ قدرا من الجهد مهما كانت الأساليب المتبعة فى اكتساب المعلومات مشوقة . وتأخذ قدرة الطفل على الانتباه الارادى فى الظهور تدريجيا بدءا من السنة السابعة .

ان توجه الطفل نحو المعلم ليس دلالة اكيدة على انه ينتبه الى ما يعرض من وسائل وما يدلى به من شروح . وأن اهم ظواهر عدم الاهتمام وانقطاع الانتباه هى الآتية :

1) اضطراب ملحوظ يظهر فى : انفعال عام وافراط فى تحريك الرجلين ، وعبث بمحتويات الدرج . . .الخ .

2) استرخاء عام يظهر فى : عدم الاستقامة فى الجلوس ، ونظرات حالمة سارحة ، وسحنة كئيبة .

3) احتباس فكرى يظهر فى : شرود باطنى عن العالم الخارجى .

4) ملل يظهر فى : تثاؤب مستمر .

اما اهم عوائق الانتباه فهى الآتية :

(ا) عوائق ناتجة عن اسباب وراثية فطرية تؤدى الى حدة المزاج التى يتصف بها « الشارد النشيط » inattentif - actif » . وضعف الغدة الدرقية او تداعى القوى الجسمية التى يتصف بها « الشارد الخامل » inattentif-possif »

(5) علم نفس الطفل من الولادة حتى المراهقة . « دوبيس وآخرون » . ص : 315 .

(ب) حالات طارئة : جسمية ناتجة عن : احتباس الهواء او سوء التغذية ، او صعوبة الهضم أو ندرة القيام بالحركات التنفسية ، او التعب فى أواخر الحصص الدراسية . وفكرية تنتج عن تفاهة الدرس أو تعقيده أو انعدام المهارة لدى المعلم ، أو الانشغال بأمور خارجة عن الدرس أو اثر تجديد تزيين القسم . وسلوكية ناتجة عن : نقص فى الارادة او قلة الاكتراث او نزعة المشاكسة .

التفكير عند الطفل فى هذه المرحلة :

التفكير هو اعادة تنظيم الخبرات السابقة والربط بينها لحل مشكلة . والمشكلة اما أن تكون مشكلة نظرية مثل : تساؤل الطفل عن أسباب البرق أو حدوث قوس قزح . او مشكلة عملية مثل : اصلاح الدراجة ، أو اصلاح قلم الحبر .

لو سألنا طفلا فى السابعة ما اسم هذا الشهر ، فانه يعود الى نفسه ليستعيد فى ذاكرته صورة المعلم حين كتب التاريخ على السبورة ، وصورة الصف . وحين تفلت سلسلة دراجته ويتعذر عليه الاستمرار فى ركوبها ، يستعيد صورة إخيه الأكبر الذى قام باصلاح مثل هذه الحالة فى المرة السابقة والأدوات التى استخدمها والمحاولة الأولى التى فشلت . . . الخ . ثم يبدأ بعد ذلك فى تنفيذ ما عزم عليه .

وحين يتعرض الراشد لمشكلة لا يستعيد مثل هذا المسلسل من الصور بل يكتفى ببعضها ويعتمد على أفكار عامة وجمل محددة . فلو سألناه مثلا : متى ستنجز الثورة الزراعية ؟ فانه يجيب بعد أن يستجمع أفكاره : ان هذه الثورة تحتاج الى خطوات كثيرة يعدد أهمها ، ثم يبين أهم العقبات التى يمكن أن تعترضها ليصل فى النهاية الى موعد تقريبى لانجاز الثورة الزراعية دون أن يستعيد كل الصور التى تمثل حالة الفلاحين قبل الثورة ، ومواكبهم للترحيب بها ، ولا كل مشاهد ووقائع الندوة التى عقدت فى قريته لشرح أهداف الثورة الزراعية والعقبات التى يمكن أن تعترضها .

ان تفكير الطفل يعتمد على الصور الحسية بوجه عام ، والبصرية خاصة فاذا افتقدها لن يقو على التفكير ، لان عقله غير قادر على الاحتفاظ بالمعانى المجردة . ويقل دور هذه الصور فى نشاطه الذهنى كلما كبر لتحل محلها الأفكار والمعانى المجردة والقوانين العلمية . ان العقل غير قادر على الاحتفاظ بعدد لا نهاية له من الصور ، لذلك يلجأ الى تكثيفها فى مبادىء عامة ليظل قادرا على زيادة معارفه باستمرار .

ويبين هذا دور الوسائل التعليمية الكبير فى ايصال المعلومات الى اذهان الأطفال كما أن لها دورها أيضا فى تعليم الراشدين ولكن بدرجة أقل .

يأتى الطفل الى المدرسة وفى ذهنه كثير من المعانى العامة مثل : « العامل ، الفلاح ، الفرح » . والمعنى العام هو لفظ يدل على مجموعة من الأشياء أو الأفعال من نوع واحد . وعلى المدرسة أن توضح هذه المعانى بتحديد مدلولاتها فى الواقع . ان هذه المعانى رموز مجردة يستغنى بها العقل عن مدلولاتها المتعددة لذلك كان لها دور كبير فى نمو الفكر .

وتتكون المعانى العامة عند الطفل عن طريق تجربته المباشرة ، أو عن طريق ألفاظ اللغة التى يتعلمها والتى تتضمن هذه المعانى العامة ، وفى الحالتين لابد من سؤال الراشدين والاستعانة بايضاحاتهم .

ويتخلص الطفل تدريجيا بعد السابعة من الاجمالية فى ادراكه بتأثير نمو الذكاء العام ، فتنشط القدرة على التحليل ومعرفة الدقائق وأوجه الشبه وبالتالى الاتجاه نحو التصنيف عند ابن الثامنة . وتستطيع المدرسة أن تأخذ بيد الطفل فى ذلك بأن

تبرز الصفات الاساسية للأشياء والنباتات والحيوانات والصيغ العامة للكلمات والجمل من أجل تكوين معان عامة أو مفاهيم واضحة تصبح كالحجارة التي يكون منها الطفل بعدئذ منظومة فكرية تعبر تعبيرا دقيقا عن نظام الواقع ويصل الى التفكير المنطقى والموضوعى . ونقصد بالتفكير المنطقى التفكير الذى يعتمد على التعليل العقلى للوصول الى المبادىء العامة التى يتفق عليها الناس جميعا تلك المبادىء التى تشكل الوقائع المحسوسة مظاهرها المتفرقة .

والسؤال الآن كيف يظهر هذا التفكير عند الطفل ؟ ومتى ؟

يرى« بياجى » أن التفكير المنطقى لا يظهر لدى الأطفال الا فى سن الثانية عشرة ، وان الطفل فى السادسة والسابعة يتأثر نشاطه الفياض تهيمن على تفكيره نزعة « التركز على الذات » التى تجعله ينظر الى العالم من خلال متطلبات حياته فهو يعرف الحصان مثلا بأنه : « ما يصلح للركوب عليه » ، والأم هى « من يدلل الفتيات الصغيرات » . وهذا التركز على الذات يجعل تفكيره يتصف بصفتين :

1) **التلفيقية :** حيث يلفق تعليلا لكل شيء يصادفه ، ولا توجد واقعة ليس لها تبرير عنده .

2) **التشبيهية والاحيائية :** فهو يتصور أن للأشياء شعورا وقصدا يدفعانها للقيام بدور فى خدمة الانسان ، لذلك يفسر الوقائع الطبيعية تفسيرا غائيا . وتعزز ألفاظ اللغة هذا الاتجاه الى اضفاء الحيوية على الأشياء المادية عند ما يسمع « تطلع الشمس » ، « ينزل المطر » ، يبدل النهر مجراه » . وهو يهب للوقائع والأشياء المادية معنى خلقيا فتراه يقول : ان القمر ينير دروب الناس ولا يخشى من سقوطه الا الذى يرتكب الذنوب .

ويرى « بياجى » أن التعليل بالأسباب المادية قليل عند ابن السادسة . وهو عندما يزاوج بين حدين « الرياح والبرد » و « المطر والرياح » لا يعنى ذلك أنه يدرك السبب المادى الميكانيكى بشكل واضح . الا أن باحثين آخرين يرون أن نزعة « التركز على الذات » والنزعة الاحيائية تكونان لدى الأطفال فى موعد قبل مجيء الطفل الى المـــدرسة .

وفى بحوث أجريت على أطفال ناطقين باللغة الانكليزية من مختلف الأعمار « من الروضة حتى مرحلة النضج » ، وجد أن اجاباتهم تتضمن أسبابا طبيعية أو آلية بدلا من عبارات حيوية المادة ، وأن الاجابات المنطقية المقبولة تظهر فى جميع مستويات السن كاستجابة للمشكلات التى تقع فى محيط الطفل كما لاحظت دراسات أخرى أن الطفل الواحد قد يجيب اجابة منطقية صحيحة عن بعض الأسئلة ، واجابة غير منطقية عن البعض الآخر الذى تعوزه المعلومات الكافية عنه أو الذى لا يهمه أمره .

ويرى « بيرت » أن الطفل ليس قادرا على ادراك بعض الأسباب فحسب ، بل هو قادر على استنتاج نتائج معينة من مقدمات خاصة قبل الموعد الذى حدده « بياجى » بكثير . ومن الامثلة التى أوردها على ذلك ما يلى :

فى سن السابعة : أحمد يجرى أسرع من على ومحمد يجرى ابطأ من على ، فمن أكثر بطئا ؟ على أم محمد أم أحمد ؟

فى سن الثامنـــة : اننى لا أحب الرحلات البحرية كما أننى لا أحب أن أكون بجوار البحر ، فأين أقضى اجازة الربيع ؟ فى وهران أم فى البليدة أم فى عنـــابة ؟

فى سن التاسعة : ثلاثة أطفال يجلسون فى صف واحد ، حسن على يسار عبد الرحمن ، وزهير على يسار حسن ، فأى الأطفال يجلس فى الوسـط .

تمثل هذه النماذج نموا متزايدا فى التفكير ولكن من الملاحظ أنها تقصر عن بلوغ التفكير المنطقى الواضح .

وتتضافر عدة عوامل بعد العام السابع فى اكساب الطفل التفكير المنطقى أهمها :

1) زيادة الخبرات النظرية والتجارب العملية التى تجعل الطفل يدرك طبيعة الأشياء والعلاقات بينها .

2) أسباب اجتماعية وتشمل : زيادة الثروة اللغوية ، وضرورة اقناع الآخرين . كما أن التعرف على أنظمة المجتمع وقواعد اللغة تنمى فى عقل الطفل فكرة القانون .

3) النمو العقلى بوجه عام : ويتمثل فى القدرة على التحليل والقدرة على التجريد وتجاوز المحسوسات لمعرفة النظام الثابت وراءها .

ان ابن التاسعة يدرك أن كمية العجين لا تتغير سواء صنعنا منها رغيفا أو مكعبا أو اى تمثال . كما يؤكد ابن العاشرة أن التغيرات الظاهرة لا تفسد الوزن لأنها لا تغير كمية المادة . ومادام انتباه الطفل مستغرقا فى الوقائع والمحسوسات ، فانه ينظر الى الوقائع دون الالتفات الى أوضاعها السابقة ، فهو لا يتصور مثلا ان قطعة السكر يمكنأن تعود الى الحالة التى كانت عليها قبلا. ولا يملك الطفل قابلية تصور الأوضاع السابقة التى يسميها « بياجى » « قابلية الانعكاس » الا حوالى العاشرة . وتصبح هذه القابلية واضحة يوم يدرك التلميذ أن : ب ـ ج = د مثل ب = د + ج تماما كطريقة التاجر الذى يرد باقى الحساب لزبونه بعد عملية جمع وقابلية الانعكاس هذه تؤدى الى رؤية مجرى الوقائع كما هو وبصورة موضوعية وتتضح فى عقل الطفل العلاقة بين السبب والنتيجة كما تجعله يلتقى بوجهات نظر الآخرين فى فهمهم للواقع . ان الطفل فى العاشرة يكون قد اقترب من اللحاق بالراشدين بفضل نموه الخاص والتدريب التربوى ، ومستعدا للارتقاء الى التفكير المنطقى المجرد .

النمـــو اللغـــوى :

يبدأ الطفل فى الشهر العاشر بفهم معنى بعض الكلمات المتصلة بحياته اليومية وفى نفس الوقت تقريبا تصدر عنه الكلمات الأولى بقصد أن يفهمها الآخرون كطلب أو رفض أو للدلالة على شىء . ثم يبدأ الطفل باجراء الارتباط بين الألفاظ التى يسمعها والتجارب التى يعيشها . ويلاحظ ان التصور واكتساب ألفاظ اللغة كرموز تدل على الاشياء ، أمران متقاربان جدا . فصورة الشىء العقلية التى تتيح مقارنته بغيره ، هى نوع من الرمز ينشأ عن الواقع كما أنه مستقل عنه . ويمكن القول أن تقدم الصور وتقدم اللغة فى البداية ليسا الا التعبير عن وظيفة واحدة « ڤالون » (6) . وتمضى عملية اكتساب اللغة عند الطفل معتمدة على كل الفعاليات العقلية ، كما تقدم لها فى نفس الوقت أدوات جديدة للتقدم . وكلما تزايد عدد المفردات التى يملكها الطفل اتضح معنى كل كلمة بشكل أدق وأدى ذلك الى تميز الفئات المختلفة ، أسماء ، أفعال ، صفات ، واتضحت العلاقات بين الألفاظ كما تمثلها القواعد النحوية . ان جميع كلمات اللغة فى الوقت الحاضر رموز عقلية ، والوظيفة الرمزية هذه فعالية عقلية أساسية . وكما رأينا فان النشاط العقلى والنشاط اللغوى الرمزى متكاملان .

---

(6) دوبيس وآخرون : علم نفس الطفل من الولادة حتى المراهقة ص 245 .

يأتى الطفل الى المدرسة الابتدائية يحمل ثروة يقدرها بعضهم بحوالى « 2600 » كلمة فى بعض المجتمعات ، اذ أن هذه الثروة تختلف من مجتمع الى آخر ، ومن وسط الى وسط ضمن المجتمع الواحد ، لأنها تتأثر بمستوى الأسرة الثقافى وموقف الأبوين من كلام الطفل وعدد الأخوة والأخوات ، كما تتأثر بالذكاء والقدرة على التقليد وبسلامة جهاز النطق وجهاز السمع .

ومهمة المدرسة مراجعة هذه الألفاظ لصقلها وجعلها مطابقة لقواعد اللغة الفصيحة ثم العمل على أن تستدعى هذه الألفاظ القديمة ألفاظا جديدة غيرها .

كما أن الكتاب المدرسى يجب أن ينطلق من فكرة الاعتماد على الحصيلة القديمة . وفى التعبير الشفهى يجب البدء بالجمل المفيدة التى ترد على أسئلة التلاميذ حول فوائد أشياء البيئة وطرق استعمالها كما يجب تحاشى الجمل الطويلة والمركبة . وتستجيب القراءة الجهرية فى الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية لانطلاق فعالية الطفل وتدريب الجهاز الصوتى على النطق السليم . ولابد من افساح المجال للطفل لينطلق على سجيته إثناء الكلام .

وفى التعبير التحريرى يجب التدرج من اتمام الجمل الناقصة ، الى جمل تصف المشاهد المشوقة . وتدخل مع بعض الأطفال الى المدرسة عيوب نطقية أهمها :

الفأفأة : تكرار الفاء قبل لفظ الكلمة ،

والتأتأة : تكرار التاء قبل لفظ الكلمة ،

والتهتهة : ارتباك النطق قبل لفظ الكلمة .

وأسباب هذه العيوب نوعان :

1) نفسية : مثل فقدان الشعور بالأمن فى حياة الطفل ، والغيرة بين الاخوة ، والقسوة فى المنزل ، والضغط الشديد على الطفل الأعسر .

2) أسباب فيزيولوجية : كضعف السمع أو عدم انتظام الجملة العصبية المركزية أو بعض التشويه فى الفم أو الأسنان .

الفصـــــل الخامس

مرحـلة الطفولة الثالثة

من 9 الى 12 ســــنة

1 ــ النمو الجسمى والحسى والحركى

(أ) النمـــو الجسمى :

يكون النمو الجسمى بطيئا أيضا فى هذه المرحلة بالنسبة لمرحلة الطفولة الأولى والثانية ، وبالنسبة لمرحلة المراهقة القادمة . لكن سرعته تتزايد قليلا بعد العاشرة ، وقد رأينا أن الجسم يبلغ فى الثامنة « 45 ٪ » من نموه العام ، وفى العاشرة « 50٪ » منه ، ويصل فى الثانية عشرة الى « 58 ٪ » من النمو العام (1) ولهذا البطء فى زيادة النمو الجسمى فوائد هى :

1 ــ انصراف الطفل فى اهتمامه المركز الى النشاط العقلى والتكوين الادراكى ، حيث تتميز هذه المرحلة بزيادة واضحة فى النمو العقلى .

2 ــ تثبيت ما جمعه الجسم ، والتحكم بالأطراف ، وزيادة السيطرة على الجهاز العضلى والحركى ، وزيادة الدقة والمهارة والتوازن فى الحركات .

3 ــ يساعد الطفل بأن يتمتع بصحة جيدة اذا حسنت تغذيته ، كما يجعله أكثر تحملا للتعب ، ويستطيع مواصلة النشاط لفترات طويلة . كما يجعل مقاومته للأمراض اكثر منها فى كل المراحل السابقة ، وفى مرحلة المراهقة القادمة . ويبلغ معدل الوفيات الحد الأدنى فى هذه الفترة .

(ب) النمـــو الحسى :

تزداد قدرة الطفل على التحكم المقصود فى جميع حواسه التى يتم تكاملها الوظيفى فى هذه الفترة ، فالعين وهى اكثر الحواس بطأ فى تكاملها يستقر بالنسبة اليها مدى الرؤية ومساحتها ، ويزول طول النظر الذى يصاب به اعداد كثيرة من التلاميذ فى المرحلتين السابقتين . ان استقرار مدى الرؤية ونضج القدرة على الابصار عند التلميذ فى أواخر الدراسة الابتدائية يعينانه على القراءة والكتابة لزمن اطول ، وعلى العمل بتركيز أشد . واذا كانت حاسة السمع تتكامل عند الطفل فى السابعة ، فان القدرة على تمييز الأنغام الموسيقية لا تنضج الا فى الحادية عشرة .

(جـ) النمـــو الحركى :

تنمو الحاسة العضلية بين السابعة والثانية عشرة نموا جيدا مع تكامل نضج العضلات الدقيقة التفصيلية . والحاسة العضلية هى الحاسة التى نقدر بها الحركات والأوضاع فى الأطراف كالأيدى والاصابع . كما نقدر بها الوزن . وقد دلت البحوث التجريبية على ان الطفل فى الثانية عشرة يستطيع أن يميز فروقا فى الوزن تساوى نصف التى كان يميزها فى السابعة . ودقة الحاسة العضلية عامل هام فى اكتساب المهارات اليدوية . ويعول على هذه الدقة فى تعريف الطفل بالعالم الخارجى . لذا وجب

---

(1) انظر الخط البيانى ص (73) .

عدم الاقتصار على عرض وسائل الايضاح التى تنمى الادراك البصرى ، بل تجاوز ذلك الي عرض الوسائل التى يتمكن الطفل من تناولها بيديه وتحريكها . كما أن على المدرسة العمل على تضييق الشقة بين العمل العقلى والعمل اليدوى ، لأن الانفصال بينهما يشل النوعين معا ، ولأن اليد البشرية وسيلة المعرفة الأولى ، كما أكدنا من قبل .

ويتجه الطفل فى هذا الطور من النضج الى انشاء مجموعة من العادات الحركية . واذا لم نأخذ بيده الى الصالح منها يمكن أن يكتسب بعض العادات السيئة . وقد رأى بعضهم أن العادات تحل الآلية محل التفكير اليقظ . ويتضح خطأ ما ذهبوا اليه حين نرى مقدار الأعمال التى يؤديها الطفل يوميا وبصورة آلية مثل الاعتناء بالنظافة ولبس الثياب والأكل والمشى واعمال منزلية ومهنية اخـــرى ، واثرها فى اكساب حركاته الاطمئنان ، وتحرر عقله للقيام بوظائف أكثر اهمية . ولا تستبد العادة بالطفل الا حين تتعلق بسلوك ضار بالصحة والأخلاق . ان معرفة قواعد السلوك الاجتماعى السوى والأسلوب الواضح فى التعبير والترتيب فى الأفكار حين تصبح طبيعة ثابتة فى الطفل تمكنه من الارتقاع الى النشاط الذهنى الخلاق والمهارات العالية . وهناك مهارات يستطيع أن يكتسبها كل طفل مثل الكتابة واستخدام أدوات الطعام ، ومهارات لا يستطيع أن يكتسبها كل طفل ، مثل اللعب بكرة السلة والعزف على الآلات الموسيقية . والعاب الرشاقة . ان هذه المهارات الأخيرة تقتضى تضافر القدرات الحركية مع عناصر تتعلق بالذكاء وأخرى بالحس الجمالى . ونستطيع أن نجمل الاسس العامة فى اكتساب المهارات الحركية كما يلى :

1 ــ وجوب توافر النموذج : كأن يقوم المعلم بعرض المهارة أمام التلاميذ او عرض فيلم عنهـــا .

2 ــ توافر شرح مناسب ، ويفضل أن يكون هذا الشرح اثناء عرض المهارة .

3 ــ ان يقوم التلميذ بممارسة العملية الأولى تحت اشراف المعلم وبمساعدته .

4 ــ لابد من التدريب المنظم فى فتـــرات تتخللهـــا أوقات للراحـــة ، واذا اضطررنا للتدريب المجزأ . فيجب أن نعود من وقت لآخر الى التدريب الكلي على جميع الحركات باعتبارها وحدة .

5 ــ الاستفادة من عنصر التشويق كلما كان ذلك ممكنا .

6 ــ يجب أن تركز العناية فى البدء على صيغة العملية ودقتها أكثر من العناية بسرعة اجـــرائها ، لأن السرعة فى الأداء ستحقق فى النهاية .

7 ــ ان العنصر الأساسي فى العملية هو مستوى النضج . هذا بالاضافة الى الوسائل المتبعة فى مجال التعلم بوجه عام .

وتظهر الفروق بين الجنسين فى النشاط الحركى بسبب تمايز النمو العضوى ، فيميل الأولاد الى اللعب المنظم العنيف الذي يتطلب الاجهاد العضلي والصياح المرتفع كاللعب بالكرة أو « الجنود واللصوص » . أو اللعب بالأدوات كالعصا والفأس ، كما يميلون الى الألعاب التركيبية والميكانيكية مثل « بناء منزل وصنع سيارة » .

بينما تميل البنات الى اللعب الذى يعتمد على تنظيم الحركات ودقتها وايقاعها (كالقفز المتتابع خلال امكنة محددة والرقص الايقاعى) والأعمال المنزلية .

وتتأثر مفاضلات الأطفال بين الألعاب بالعرف السائد الى درجة كبيرة ولا تعبر دوما عن الميول التى يمكن تنميتها والاستمتاع بها فى الطفولة والسنوات التى تتلـــوها .

2 ـ النمو الانفعالى والاجتماعى

(ا) النمـــو الانفعالى :

تتجه حياة الطفل الى مزيد من الاستقرار بعد بروز شخصيته وازدياد قدرته على الضبط . ان ابن التاسعة أكثر هدوءا وثقة بالعالم الخارجي من ابن الثامنة ، وابن العاشرة راض عن العالم قليل التذمر . وتتصف الحياة الانفعالية في هذه المرحلة بما يلى :

1 ـ استمرار الانفعـــال وطول مدته :

يتقلب الطفل فى مرحلة الطفولة الاولى بين حالة انفعالية واخرى مرات قـــد تساوى عدد ساعات اليوم ، من غضب الى فرح الى خوف . . . ثم يقل هذا التقلب تدريجيا حتى اذا بلغ هذه المرحلة من الطفولة الثالثة استمرت كل حالة انفعالية ساعات ، وأصبحت انفعالات الطفل اليومية محدودة العدد .

2 ـ تقلص المظاهر الفجة فى التعبير عن الانفعال :

فالطفل كان يعبر عن الغيرة بالصراخ والضوضاء والاعتداء الجسمى فى الطفولة الأولى ، ويأخذ تعبيره فى الطفولة الثانية شكلا من المضايقة وايذاء الغير وما يملك ، ثم فى الغيظ والتبرم فى المرحلة السابقة . أما بعد العاشرة فتجد الغيرة متنفسا لها فى الدس والوشاية لدى الأولياء والمعلمين والأصدقاء . واذا غضب تلميذ العاشرة مثلا لأن شقيقته قد اخذت حقيبته المدرسية ، ذهب الى امه محتجا ، فان هى حاولت تهدئته بالمواعيد وبشراء حقيبة جديدة له ، إظهر تأففا ، وقد يرفض الذهاب الى المدرسة فى اليوم التالى ، أو ينزوى متمتما ببعض الكلمات . ان الطفل فى هذه المرحلة يستبدل المقاومة السلبيةوالابتسام الساخر والتعريض والهجو وغيرها من اساليب الهجوم اللفظى بالوسائل المباشرة والاعتداء المادى فى حالة الغضب . ولا تخيفه بعض المؤثرات الحسية التى كان يخافها قبلا ، مثل بعض الأصوات الشديدة ، وتثيره مثيرات جديدة مثل ذم الجماعة أياه وضعف اعتباره لديها . ونتيجة لنمو شخصيته وثقته بنفسه يتنازل عن بعض مطالبه فى سبيل رضى الوالدين ومعلميه وأصدقائه ، ويضحى فى سبيل اعانة جمعية خيرية ، ويميل الى المرح بشكل واضح ويستجيب للنكتة .

3 ـ استمرار تمركز الانفعالات فى عواطف وظهور بعض الميول :

يستمر تمركز انفعالات الطفل فى عواطف محدودة كلما زادت خبرته . ويلازم الطفل بعد الثامنة ميل شديد الى تركيب الأشياء ، يستمر بالغ الشدة حتى الحادية عشرة . ويعتمد هذا الميل على نمو العضلات الدقيقة والقدرة العضلية بوجه عام حيث يصبح الطفل قادرا على استخدام المطرقة والمسامير عند البنين مثلا ، والابرة عند البنات . ان الطفل يشعر بأنه قادر على الصنع ، ويتوق للتمتع بلذة الانجاز وهو يستعين ، من أجل هذا الانجاز بأية وسيلة سواء أكانت ادوات صغيرة أم فرش تلوين أم أرقام وكلمات وافكار . ويمكن اشباع هذا الميل باللعب والتمثيل والرسم ، أو بحفظ الشعر والنثر .

أما الميل بمعناه التعليمى كاتجاه لممارسة حرفة محددة أو فرع من الدراسة النظرية ، فلا يظهر الا فى مرحلة المراهقة مع ظهور القدرات الخاصة كما سنرى فيما بعد .

لكن هذا لا يعنى أن نترك الطفل وشأنه فى مرحلة التعليم الابتدائى . اذ تظهر بشائر هذه الميول فى المرحلة الأخيرة من هذا التعليم ، ومن واجب المدرسة توفير الفرص أمام التلاميذ لابراز ميولهم عن طريق النشاط التلقائى .

وتدعو الاتجاهات التربوية الحديثة الى تخصيص وقت اكبر للأعمال الميكانيكية والنسيج وصنع الألعاب . . . الخ . والفنون : كالرسم الزيتى والتمثيل وتطالب بأن يزيد الزمن المخصص لدروس التنشيط حتى تتساوى مع المواد النظرية التقليدية والتعليم اللفظى .

(ب) النمـــو الاجتماعى :

يتجلى هذا النمو فى المظاهر التالية :

ظهور « العصبة » التى توفر مجالا لنمو مقومات الحياة الاجتماعية .

ينخرط الطفل فى لعب جماعة الأطفال فى المرحلة السابقة ، لكنه يضيق ذرعا بهذه الجماعة اذا لم يكن هو مركز الأهتمام فيها . ويبدأ الطفل الآن حياة اجتماعية حقيقية حيث يختار أصدقاءه بنفسه ، ويلتزم بما تتواضع عليه العصبة ، وتتنافس كل جماعة مع الجماعات الأخرى . ويبدو التماسك واضحا فى رهط الأطفال فى سن العاشرة ، وان كان موعد ظهور هذا التماسك يختلف بعض الشىء بين وسط وآخر . ان الطفل بعد ان كان يوجه جل اهتمامه فى المباريات الرياضية الى تسجيل الاصابة بنفسه ليغدو نجما لامعا بغض النظر عن نتيجة فريقه ، يصبح اهتمامه باللعب الصحيح مع فريق رابح اكثر من اهتمامه بأن يكون نجما فى فريق خاسر. وبتأثير النضج والتوجيه المدرسى والعائلى يتعلم الطفل ضبط نفسه والخضوع لقاعدة الرهط ، فيقوم كل لاعب بالدور الذى خصصته له الجماعة ، ويحاسب اللاعب المخطىء من قبل الرهط دون تسامح . وينظر الى قواعد اللعب بشىء من القدسية ، ويروق للأطفال ان يعيدوا الطقوس والحركات والعبارات التى تحويها هذه القواعد . وهذا التقيد بالقاعدة وسيلة من وسائل تنمية الفردية وتنمية الحس الأخلاقى .

والرهط هو الذى يطلع الطفل على أنظمة الألعاب ، هذه الألعاب التى نشأ اكثرها عند الكبار . ويرجع بعضهم أصول كثير من ألعاب الأطفال الى ألعاب رجال وطقوس دينية كانت عند البدائيين . ان الطفل فى هذه المرحلة يتمسك بالقواعد تمسكا متزمتا ، اما بعد المراهقة فيصبح خضوعه للقواعد والأنظمة نتيجة القناعة ويصل الى مستوى العضوية الاجتماعية الكاملة .

تتكون العصبة نتيجة لاصطدام الأطفال بعقبة اثناء اللعب ، ويكون لها فى البداية خطة معينة ، ولكنها كثيرا ما تنسى هدفها الأصلى ويندفع الأطفال فى ضروب النشاط الفرعى . وقد رأينا أن الأطفال فى رهط المرحلة السابقة يقومون بأدوار متجانسة داخل العصبة ، أما الآن فيتوزع الأطفال المهمات المتمايزة التى تتضمنها اللعبة تبعا لهواية كل منهم . ويتجلى النمو الاجتماعى فى العصبة فى المظاهر التى لم تكن موجودة فى رهط المرحلة السابقة ، وهى : زيادة العدد وتمايز المهمة التى يؤديها كل طفل فيها ، وتناقص الأوامر لصالح المساعدة والنقد ، والاستقرار ، وظهور الصداقات الثنائية .

ففى رهط ما قبل الثامنة نلاحظ الى جانب صغر الحجم ، ضعف التنظيم ، وعدم تمايز الأدوار ، وضآلة الاستمرار . وقد حسب بعضهم مدة استمرار ارهاط نهاية الطفولة فوجد ان : « 69٪ » منها ظلت متماسكة مدة تتراوح بين نصف سنة وسنتين ، وان « 22٪ » منها ظلت متماسكة لأكثر من سنتين ، وهذا لا يتوفر فى إرهاط المرحلة السابقة . كما يظهر فى هذه الأرهاط عنصر الصداقات الثنائية بشكل واضح . فيستطيع الطفل أن يحدد زميلا واحدا كصديق مقرب له ، فى حين اننا لو طلبنا من طفل فى رهط المرحلة السابقة تحديد إقرب أصدقائه له ، ذكر لنا عدة أفراد .

ويلاحظ ان الأطفال يميلون الى تكوين عصاباتهم بعيدا عن رقابة الراشدين . كما يميلون احيانا الى ان يكون لها طابع السرية ، وقد يبالغون فى هذه السرية فيستخدمون لغة خاصة فيما بينهم للتفاهم تحوى كثيرا من الرموز ، فيضعون حرفا مثل الزاى « ز » او السين « س » بعد حرف من حروف الكلمات التى يعرفها الناس كى لا يدرك الراشدون او الأطفال الآخرون المراد من ذلك الكلام . كما يستخدمون شعارات سرية والقابا ينادى بها بعضهم البعض الآخر .

وبعد ماذا يفيد الطفل من هذه العصابات فى اعداده ككائن اجتماعى ؟

يرى « بياجى » أن الطفل يتعلم فى نشاطه فى العصبة أخلاق التعاون والأحترام المتبادل والنقد ، وذلك مقابل ما يتعلمه من الراشدين ويتلخص فى الطاعة والأحترام من جانب واحد ، ولو ان الأطفال جميعا اقتصروا فى علاقاتهم على الارتباط بالراشدين لنتج لدينا مجتمع يقوم على القهر ، شأنه فى ذلك شأن المجتمع البدائى . لكن جماعة الأطفال تحرر اعضاءها بعض الشىء من سلطان الآباء ومن قيمهم ، كما أنها تفتح اذهانهم ، وتشحذ إستعداداتهم لنمط جديد من العلاقات يقوم على التقدير المتبادل والتلقائية ومن ثم فان هذا الطفل عندما يشب ويصبح راشدا يتذبذب فى سلوكه الاجتماعى بين نمطين : نمط القهر والالزام ، ونمط التعاون . وبمرور الزمن تتمكن اخلاق التعاون من نفسه شيئا فشيئا ، وتتسع رقعتها على حساب أخلاق القهر والتسلط ويسير التكامل الاجتماعى كما يقول « دور كهايم » الى النمط العضوى . كما أن هذا التحرر من سلطان الكبار الذى يتاح للطفل فى العصبة يؤازره فى التحرير من الآراء المفروضة عليه ، وفى اللجوء الى القناعة والانسجام الداخلى كأساس لقبول الآراء او رفضها ، والى مشاعره الداخلية لتقويم الأفعال الأخلاقية . ويرى آخرون ان فكرة الطفل عن نفسه التى لها اثر كبير فى تحديد النمط العام لسلوكه الاجتماعى ، هى اقرب الى راى جماعة أصدقائه منها الى رأى الراشدين فيه . وتتضح فى جو العصبة روح المشاركة الوجدانية والمنافسة الايجابية .

1 ــ المشـــاركة الوجدانـــية :

هى الاستعداد لمشاطرة الغير آلامه عندما يكون فى محنة ومشاركته فرحه حين يفرح . ولهذا الاستعداد اهمية فى تكيف الطفل مع الجماعة المدرسية ثم تكيفه الاجتماعى فى المستقبل . وتحدد سعة هذه المشاركة العوامل التالية :

(ا) الخبرات التى مر بها الطفل : فالذى ذاق الم المرض والانقطاع عن الدراسة يتأسى لزميله الذى اقعده المرض عن الدراسة فترة طويلة ويدعو زملاءه لمؤازرته .

(ب) النضج العقلى : ان الطفل الذكى يدرك ما يعانيه الأطفال المتخلفون حين يسفه زملاؤهم أقوالهم فيتجنب ذلك . ثم يصل به النمو الى أن الظلم والاضطهاد فى اية بقعة من العالم يصيب الناس جميعا . ان نمو هذه المشاركة عنصر أساسى فى تنمية الحس الأخلاقى والشعور بالمسؤولية الاجتماعية .

(جـ) امتلاك وسائل التعبير : ان امتلاك الأساليب اللفظية والحركية فى المجاملة يعمق شعور الطفل بما يعانى الآخرون . كما أن التعبير عن المشاركة الوجدانية ينمى الاستعداد لها ، تماما مثلما إن التعبير عن الفكرة يجلوها فى ذهن الطفل .

2 ـ المنافســـة :

هى سعى كل طفل لأن يكون المتفوق بين اقرانه فى التحصيل ، وان يحرز قصب السبق فى الاختبارات . وطبيعى أن يكافأ المجد ليعتز بمقدرته ويستمر فى تطلعاته ، وان تتاح لكل طفل فرصة تذوق التفوق الذى هو اهل له . لكن المنافسة الشديدة المستمرة تؤدى الى بث اليأس فى نفوس التلاميذ البطيئى التعلم وحتى المتوسطين والى تضخيم الاهتمام بالذات وعدم المبالاة بمصلحة الغير أحيانا عند التلاميذ السريعى التعلم. ان جو المنافسة الشديدة واستنفار القوى الدائم يسبب اجهادا لكثير من الأطفال ويضعف اندفاعهم . ان الفهم يتطلب جوا هادئا ، وان تقدير نشاط كل طفل يجب الا يعتمد على مسابقات محدودة يشهد الأطفال ابانها استنفارا جسديا وذهنيا مضنيا، وانما يجب أن يتم هذا التقدير بناء على وتيرة العمل الدائمة . لذلك يجب أن تأخذ الأعمال اليومية والدائمة المقام الأول فى التقدير العام للتلميذ . ان استخدام المنافسة دون تبصر يؤدى الى قطيعة بين التلاميذ وعدم افادة بعضهم بعضا ، والى تلصص الطفل على غيره . فى حين أن من اولى واجبات المدرسة تنمية الاستعداد الذى يأتى مع الطفل لاطلاع الآخرين على طرق عمله ، ومحاولة اقناعهم بالتصرف على شاكلته . كما أن على المدرسة أن تقاوم الاعتزال . ان المنافسة والمكافأة وسيلتان والغاية هى التكامل بالمعرفة والقيام بالواجب . فعلى المعلم ان يتوضح الهدف ليوجه المنافسة الى تمكين الروابط الاجتماعية .

تــوجيــه تــربوى :

يمارس الطفل قبل المدرسة نشاطا عفويا مع اقرانه . وحين يدخل القسم يطلب اليه ان ينسى وجود الرفاق حوله ، وان يسمع المعلم ، ويجيب المعلم كما لو كان وحيدا فى الصف جاهلا رفاقه ومجهولا من قبلهم ، فكأنه يسلخ عن الجماعة من اجل ما يسمى بالوضع التربوى . ويربط المعلم فى المدرسة التقليدية نجاحه بتحقيق هذا العزل . وبذلك تبدأ معارضة الراشدين للحياة الاجتماعية العفوية . هذه المعارضة التى تجعل الأطفال يميلون الى السرية فى علاقاتهم الاجتماعية . وتصبح هذه السرية تربة خصبة لنمو الانحراف . ان مهمة المدرسة هى افساح المجال للتفتح العفوى للنشاط الاجتماعى بتشكيل وحدات النشاط والعمل المدرسى بكل ضروبه ، شرط الا يهيمن المعلم على هذا التشكيل ويكتفى بدور الموجه . وتظهر قيمة العمل فى وحدات حين نعلم ان تفهيم التلميذ لتلميذ فكرة غامضة أقرب منالا من تفهيمها من قبل المعلم ، باعتبار ان التلميذ أدرى بحالة الارتباك فى الفهم التى يعانيها زميله .

ويجب أن يوجه التلاميذ الى العمل المشترك فى هذه المرحلة من المدرسة الابتدائية ؛ وان يفسح المجال للعمل فى فرق كى ينمو دون مضايقة ليبرز بعد ذلك على شكل سليم . ان العمل فى وحدات لا يشل تحصيل التلاميذ أو يعيق ظهور ابداع الموهوبين كما ظن يوما . فهـذا المحذور يمكن أن يقع فى نمط الحياة الاجتماعية المشوهة التى تفرض على التلميذ فرضا لكن التجربة تثبت أن الفرد يبقى حرا وسط الجماعة الحرة ، ويتعلم بالتدريب الاجتماعى ان يصبح عضوا فى الرهط دون أن يمتصه هذا الرهط . وبفضل هذه الحياة الاجتماعية السليمة يتعلم ان يصبح حرا ، فهو لا ينسحب من الرهط عندما يسحب منه بالقوة ، بل عندما يشاء ، وعندما يريد أن يروى كل ما ينمى فرديته ؛ رسم يعبر فيه عن مشاعره العميقة التى لا يمكن نقلها لغويا ، قراءة يجد فيها هذه المشاعر معبرا عنها لدى آخر . . . الخ . ففرديته بكاملها فى خدمة الرهط من ناحية ، وهذه الفردية تنمو بفضل الرهط من ناحية اخرى . ويتحقق بذلك قيام وضع يضم الفرد والزميل ممزوجا احدهما بالآخر ، بشكل يجعل الفصل بينهما شللا . ولا يعيق الواحد هنا نمو الآخر ، بل على العكس يشجعه .

ج ـ ظهـور معالم الشخصيـة المستقلة

اذا كان ظهور الشخصية المستقلة للطفل هو حصيلة نموه العام فان ابراز هذه الحقيقة الأساسية لا يغنى عن استعراض اهم العوامل التفصيلية فى هذا الظهور . ان الطفل فى السنة الثالثة يميل الى تأكيد ذاته برفض كثير مما يأتيه من الراشدين ، وللنضج الجسمى والحركى اثر كبير فى ذلك . ثم تأتى ظاهرتا التقمص وتقديس البطولة وما ينشأ عنهما من تقويةشعور الطفل بفرديته ، ثم الخيال بنوعيه ؛ الايهامى الذى يشعر الطفل بامكانياته حين تتعدد الأدوار التى يتخيل اداءها ، والواقعى الذى يضع الهدف ويسهم فى رسم الخطة ، وتحديد دور الطفل بين أدوار الآخرين بما يحقق الانسجام بين الخطط بالاضافة الى شعور الطفل بأن له ماضيا وتاريخا ، والنمو العقلى العام والقدرة على التحكم بالسلوك والتقيد بالقاعدة ، ثم النجاحات التى يحققها فى انتاج الآثار المادية . وتتضافر هذه العوامل مع الاستعدادات الوراثية لتجعل شخصية الطفل تتخذ نمطا سلوكيا ثابتا .

وتبدو شخصية الطفل فى العاشرة قوية راسخة ، فهو يثابر على العمل حتى ينجز الخطة التى وضعها منذ البداية ، وينقد ذاته ، ويكشف بوجه عام عن بصيرة ونضج يقربانه من شخصية الراشد الذى سيكونه . ويزداد شعور الطفل بفرديته فى هذه المرحلة طردا مع شعوره بفردية الآخرين : فاذا سألته مثلا عن معلم اللغة العربية قال « انه معلم طيب ، الا أنه يحابى بعض الأفراد ويقسو على البعض الآخر » وعن معلمة الحساب قالت « انها معلمة قديرة واذا ارادت أن تشرح مسألة تعمل كذا . . . » (وتقلد بعض حركاتها) . . . الخ . وهكذا يحاول الطفل أن يضفى على كل معلم فردية يتميز بها عن غيره ، وهذا ناتج عن شعوره بفرديته المتميزة . ان تقدير فردية الطفل امر هام جدا فى هذه المرحلة . وتدل تجارب الاخصائيين الاجتماعيين على أن عدم تقدير فردية الطفل فى هذا العمر ، من أسباب الانحراف بأشكاله المختلفة . وهو مع عامل التأخر العقلى من أهم اسباب التأخر الدراسى .

ويقتضى هذا التقدير ان نفسح له المجال للتعبير عن آرائه ، وأن نكلفه بالمزيد من المسؤوليات المنزلية وان نثق به فى تنظيم ما يقدر عليه من شؤونه الخاصة .

د ــ بروز الحس الاخلاقى

ان ابن السادسة كثير الحساسية بالنسبة لكونه طيبا أو رديئا فى نظر الآخرين . ان بعض جذور الحس الأخلاقى أخذت تنبعث فى داخله فى هذا العمر المبكر . الا انه كثيرا ما يكذب للخروج من مأزق ، ويغش فى اللعب تلافيا للخسارة . وفى السابعة يظهر الاهتمام بخطأ الكذب والغش مع الأصدقاء . وابن الثامنة الذى يميل الى بعض التبجح نستطيع مساعدته على ذكر الحقيقة اذا قلنا له : « هذه قصة جيدة ياخالد ، ولكن ما الذى وقع فعلا ؟ » (2) .

وحين تحيط طفل التاسعة ظروف ثقافية مواتية يكون فى صميمه صادقا امينا ، ويعود الى احد المحلات ليرد ما زاد عن حقه من النقود او ليطالب بما انقص من حقه ، الا أنه يظن أن كذبه على أبيه اسوأ من كذبه على غيره . لكنه بوجه عام شخص يعتمد عليه ويقدر المسؤولية . ويسأل ابن العاشرة عن المشكلات الاجتماعية ويظهر استعدادا للمشاركة فى المناقشات التى تهدف الى ايضاحها .

وكثيرا ما يغفل الوالدان عما يتمتع به ابن العاشرة من ادراك وذكاء اجتماعيين فيعاملانه وكأنه لم يتجاوز الثامنة . وقد يلتزمان ازاءه ضربا من الترفع العقلى يحول دون تنظيمهما لتفكيره . والمعلمون الواسعو الادراك أدرى الناس بدرجة النضج الاجتماعى لابن العاشرة ولكيفية القيام بالتدريب عن طريق الدراسات الاجتماعية فى السنة الخامسة وما بعدها .

ويظل القانون الخلقى الذى يتبعه الفرد طوال حياته يعتمد على القواعد والأعراف الاجتماعية ويتأثر بالتعاليم الدينية بدرجة تكبر أو تصغر وبطريق مباشر أو غير مباشر حسب ظروف كل مجتمع .

ان قيام التقاليد والمواضعات الاجتماعية لا يعنى بالضرورة أن الطفل « مغلوب على امره » لأن هذا الطفل يتوق الى من يأخذ بيده حتى يبلغ مستوى الراشدين كما يتوق طفل الشهر الثالث عشر الى من يأخذ بيده فى عملية المشى .

هـ ــ سهولة التكيف الاجتماعى عند بعض التلاميذ وصعوبته عند البعض الآخر :

يتكيف معظم التلاميذ فى هذه المرحلة مع ظروف التحصيل المدرسى ومع متطلبات الحياة الاجتماعية ، لكن بعضهم لا يستطيع تعديل سلوكه للتلاؤم مع ظروف الوسط المتجددة ومع الخبرات الجديدة ، فيصبح تكيفه سيئا .

يشعر الطفل عند التحاقه بالمدرسة لأول مرة ، أو عند انتقاله الى مدرسة جديدة انه شخص منعزل وغير معروف ، وينظر الأطفال اليه نظرة تدل على الدهشة والاستفسار ، وتحيطه النظرات اينما تحرك ، وقد يترتب على هذه النظرات والاستفهامات التى تصبح متبادلة بين الطفل الجديد واقرانه منازعات تأخذ شكل شجار أو تبادل ألفاظ نابية . ويقوم الطفل فى كثير من الأحيان بردود فعل ليثبت وجوده فى وسط الجماعة . فاذا كان يملك الوسائل الجسمية والنفسية لاثبات وجوده تخلص من النقد والتجريح . أما اذا كان ضعيفا وغلب على أمره ، فضل الانطواء على نفسه أو السير فى الركب تابعا لا حول له ولا قوة . والعوامل التى تحول دون تكيف الطفل مع المواقف المتجددة تشمل كل ما يباعد بين مستوى نجاحه ومستوى طموحه . واهم العوامل التى تؤدى الى خفض مستوى النجاح : العيوب والعاهات الجسمية ، وضعف الصحة العام ، والقوى العقلية دون المتوسط والظروف الاقتصادية ، والفشل المستمر .

---

(2) راجع الفصل (16) فى كتاب « سلوك الطفل » تأليف : فرانسيس ايلغ وزميلاتها . ترجمة فاخر عاقل .

اما اهم العوامل التى تؤدى الى رفع مستوى الطموح فهى : اصرار الآباء والمعلمين على أن يحقق الطفل مستويات أعلى من قدرته ، والمنافسة المسرفة فى العمل المدرسى والألعاب الرياضية ، والطفل المدلل بسبب كونه وحيدا او لأى سبب آخر . ويؤدى فشل الطفل فى التكيف الى عقد نقص يعبر عنها بنوعين من ردود الفعل : ردود عدوانية ومن ابرز مظاهرها سلوك المقاومة والعدوان ، وردود انسحابية : ومن أهم مظاهرها الخجــل .

وقد شاع عند القدماء أن العدوان فطري ، وذهب بعضهم الى موازنته موازنة كاملة بالجوع ، كما قرر آخرون أن الحروب لا يمكن أن تنتهى بسبب هذا الدافع . وقد وضح الآن أن ليس للعدوان أساس فى البنية النفسية الأصلية . ومن أهم عوامل ظهوره تعويق ارواء الدوافع ، وعدم القدرة على العمل الطبيعى ، والمعاملة المذلة للتلميذ .

يروى عن « فرانسيس غالتون » : أنه كان فى طفولته ، اذا لم تستجب أمه لاحدى مطالبه ، ذهب الى حجرة نومه وبدأ يضرب الوسادة ضربا عنيفا . وهذا يظهر قيمة « العلاج باللعب » الذى يبتكر مواقف تمكن الأطفال المتعبين من اطلاق اندفاعاتهم العدوانية اطلاقا رمزيا ويلجأ الاطفال الى المقاومة السلبية حين لا يتمكنون من العدوان مثل رفض الاجابة حين تكون الاختبارات من النوع الذى لا يستطيعون الاجابة عنها . ان ظروف المجتمع تجعل انفعالات العدوان تعترى الصغار والكبار . أما اسباب الخجل فهى الأسباب السالفة . وينطوى الطفل على نفسه حين يتعرض لسخرية من حوله وانتقاداتهم المتكررة ، ويعمل فى ذات الوقت على الظهور بالشكل الذى يرضى عنه المجتمع ويزداد انطواؤه حين يعى نقائصه وتضعف ثقته بنفسه . وسنرى فى فصل قادم كيفية معالجة التلميذ المنطوى .

تطبيــق تربــوى :

وضح فيما مر ان شخصية الطفل تنمو فى هذه المرحلة الى درجة قريبة من الاسلوب الخاص الذي ستتخذه حين الرشد . كما رأينا نزوع الطفل للاهتمام بالسلوك الاجتماعي والمشكلات الاجتماعية ، لذلك وجب على المدرسة تحاشيا لاتجاه الاطفال اتجاهات ضارة يصعب تغييرها بعد ذلك ، أن تعمل على اكسابهم الاتجاهات السلمية ، خاصة وأن بعض يصعب تغييرها بعد ذلك ، أن تعمل على اكسابهم الاتجاهات السليمة : خاصة وأن بعض الجماعية فى العمل والنقد الذاتى وحب النظام وغيرها . . . معتمدة على الوسائل التالية :

1 — أوجه النشاط المختلفة ومن ضمنها الحركة الكشفية .
2 — المواد الاجتماعية والتربية الدينية والتعبير اللغوى .
3 — تضافر جهود كل من يشرف على التلاميذ من معلمين واداريين فى نطاق وحدة تــربوية .

3 — النمــو العقــلى واللغــوى

(ا) النمو العقلى : وابرز مظاهره نمو ادراك العلاقات وتركيز الانتباه وسعة الذاكرة

1 — **الادراك :** بينا سابقا أن القدرة على التحليل تنمو بصورة واضحة منذ الثامنة وهذا يجعل الطفل قادرا على ادراك وجه الشبه بين الأشياء ، ويتجه الى التصنيفات وصنع القوائم سواء بالنسبة لألفاظ اللغة ، أو الحيوانات او اشياء البيئة ، أو المفاهيم الرياضية .

ويدرك الطفل أثر الطبيعة فى الغذاء والكساء والسكن ، ويشعر بصعوبات الانسان العادى ازاء مشكلات الحياة اليومية كمشكلات الزراعة « الرى » ومشكلات الصناعة « الوقود » . ويظهر شغفا بتطبيقات الحقائق العلمية البسيطة « كأسهل طريقة لمكافحة الحشرات الضارة » ويتيح ادراك المكان والنمو العقلى العام بدء دراسة الهندسة العملية . كما يصبح الطفل قادرا على فصل العدد عن الأشياء والتعامل مع الأرقام المجردة . لكنه يظل غير قادر على الابتعاد عن الواقع كثيرا ، لذا وجب ان تدور مسائل الحساب حول مشكلات الحياة اليومية كالبيع والشراء . كما يستطيع فهم معانى الكسور ، وحل بعض المسائل الحسابية ذهنيا . ثم انه يدرك التسلسل التاريخى للأحداث وأن الحضارة هى مجهود تعاونى .

2 — **الانتباه** : وينمو فى هذه الفترة سواء من حيث المدى والسعة ، أم من حيث التركيز والمدة . فمن حيث المدى والاتساع يصبح الطفل قادرا على الرسم والكتابة وسماع توجيهات المعلم فى نفس الوقت ، بفضل المهارات الحركية والذهنية التى أتقنها وأصبح قادرا على التأليف بينها فى عملية واحدة . ان مسار النمو الذى تضمن قبلا تحول الاستجابات العامة الى استجابات جزئية متخصصة ، يتضمن الآن تجميعا للاستجابات الجزئية فى فعالية مركبة .

كما تزداد قدرة الطفل على التركيز بسبب نمو الذكاء بوجه عام ونضج الارادة وزيادة الخبرة . وهذا لا يعنى أن نجعل الطفل أمام المنضدة منهمكا فى سلسلة من المسائل الحسابية أو قراءة صفحات مطالعة صامتة . وانما يجب تقصير مدة الانتباه وزيادة شدته . ان الطفل فى هذه المرحلة يملك طاقة كبيرة . وانما ما أتحنا له أن يتحرك فى غرفة الدراسة ، وأن يستعمل يديه ، فان انتباهه سيتجدد باستمرار . ولما كان انتباهه للأمور المجردة ما زال محدودا وجب الاهتمام فى مادة الحساب بالكيفية اكثر من الكمية . وبذلك نكسبه القدرة على الانتباه الارادى اطول مدة ممكنة ونعده للمرحلة التالية بشكل افضل .

3 — **الذاكرة** : يحفظ الطفل ويستعيد ما حفظ بعد التاسعة بالاعتماد على الفهم ومعرفة العلاقات بالدرجة الأولى : وتزداد سعة الذاكرة بعد هذا الموعد زيادة كبيرة وينمو ما يسميه « فالون » (3) قابلية الاستعمال فى الذاكرة وهذه القابلية هى القدرة على استعادة كلمة أو واقعة واحدة بدون استعادة مجموعة الكلمات أو الوقائع التى اقترنت بالكلمة أو الواقعة المطلوبة حين الاكتساب . وقد بينا سابقا أن ذاكرة الطفل فى المرحلة السابقة تحفظ مجموعات أو مشاهد تحوى أمورا متعددة ، ويصعب عليها بعد ذلك استعادة ذكرى معينة دون استعادة كل المجموعة التى اقترنت بها حين الاكتساب . أما فى هذه المرحلة فتحل محل المجموعات التى يفرضها الواقع ومجرى الحوادث ، منظومة يؤلف بين أجزائها الذاكرة والذكاء .فعندما يحفظ الطفل بيت شعر تربطه ذاكرته بالأبيات التى تحوى نفس المعنى أو ما يقاربه .

ويلاحظ أن القدرة على التعرف لا تنمو عند الأطفال فى هذه المرحلة مثل نمو فعالية الحفظ والاستعادة . فاذا عرضت على الأطفال وقائع يظن انها وقعت بين التلاميذ أو فى المحيط المدرسى وطلب اليهم ابداء الشهادة ، فانهم قد يخطئون فى ادائها ، فينفون ما وقع أحيانا ويؤكدون وقوع أمر لم يحدث أحيانا أخرى . ويرجع بعضهم هذا الخطأ فى التعرف الى تمادى ذاكراتهم فى تعديل الذكريات واعادة بناء حصيلتها بصورة تزيد كثيرا عما يجرى عند الراشد .

Wallon (3)

وعلينا استغلال مقدرة الذاكرة على الاستيعاب بصورة بناءه ، فنحذر من حشوها بألفاظ غير مفهومة وأفكار غامضة ، ونركز على الأفكار الأساسية مع قدر معقول من التفاصيل . وبذلك نثقف الذهن بدل أن نتعبه بحمل من الافكار غير المفهومة وتوفر الذاكرة للذكاء خبرات ناجعة فى انجاز عملية التفكير المنطقى وتزيد فى شغف الطفل بالمعرفة وسعيه اليها .

4 — **التفــــكير** : تبين لنا من استعراض نمو التفكير عند الطفل فى المراحل السابقة . ان هذا النمو يمر بالمراحل التالية :

ا — **مرحلة التعــداد** : حيث يستطيع الطفل تعداد وتسمية ما يراه فى مجاله الادراكى ويبرز لديه ذلك فى السنة الرابعة .

ب — **مرحلة الــوصف** : حيث يستطيع الطفل التحليل ومعرفة الصفات الأساسية للأشياء وأوجه الشبه بينها ، واجراء التصنيفات ، وادراك بعض العلاقات ويبرز ذلك فى الثــامنة .

جـ — **مرحلة التفسير والتعليل المنطقى** : وتظهر فى الثانية عشرة . وخلال هذا النمو تتلاشى نزعة التركيز على الذات عند الطفل وما ينتج عنها من تلفيق وتشبيه ويتجاوز الاجمالية فى الادراك ويتخلص من هيمنة المحسوسات ليرقى الى مستوى التفكير المنطقى . والسؤال الآن هل كل من بلغ الثانية عشرة يكون تفكيره منطقيــا ؟

ان سلم النمو يبين أن النضج العقلى للطفل **يمكنه من ممارسة** التفكير المنطقى فى هذا العمر اذا توفر له تدريب مناسب . **وفى الواقع ان العدد الأكبر من الأطفال فى هذا العمر** لا يمتلكون التفكير المنطقى ، والآخرون منهم لا يطبقونه فى كل جوانب حياتهم . ان التفكير المنطقى فى مجال ما يتطلب خبرة كافية فى هذا المجال ، كما أن الطفل والراشد لا يفكران تفكيرا منطقيا فى كل الأمور الشخصية التى لا يجادلهما فيها أحد . وهنالك مشكلات جديدة ومعقدة يلجأ كل منهما فى فهمها وحلها الى المحاولة والخطأ . ويبقى مستويا التفكير المنطقى وغير المنطقى عند الناس فى كل الأعمار وعند الفرد الواحد طوال حياته . ويوضح ذلك المثال التالى :

يقدم المعلم فى السنة الأخيرة من المدرسة الابتدائية درسا عن مضخة الماء ، معتمدا على رسوم على السبورة ، ومستخدما وسائل الايضاح التى تتيح رؤية صعود الماء داخل الأسطوانة والصمامات . . . الخ . وبعد بضعة أيام حين يطلب من التلاميذ الذين شهدوا الدرس بيان ما فهموا فاننا نلاحظ بينهم مستويين :

المســتوى الأول :

يقول بعض التلاميذ : اننا حين نحرك يد المضخة يرتفع الماء ، ونحصل عليه ، والطفل هنا لا يستطيع التحليل ولا يرى فى التجربة اكثر من مشهد ، ونراه يكثر من التفاصيل غير الضرورية ، انه رأى مضخة ركبت فى وسط ساحة القرية وتدفق منها الماء وشرب منه أبو صديقه ، كما سقى البستان المجاور .

ويمكن أن يعرف كل من هؤلاء بعد ذلك فك اجزاء المضخة واسم كل جزء من أجزائها ومكانه ، ولكنه مع ذلك لا يستطيع التعليل . ثم قد تمتد معرفته الى شروط الصيانة كوضع الزيت فى الصمامات ورفع الغبار الذى يعرقل عمل الأسطوانة ، ثم الى قيمة الخدمات التى تؤديها « واذا وضعت فى المطبخ ، فانها تريحنا من نقل الماء من بعيد فى سطول » . ان الطفل والراشد فى هذا المستوى لا يستطيعان تحويل الوقائع الى مفاهيم وبالتالى لا يزداد علمهما بما يتناسب مع كثرة تجاربهما .

ومستوى أعلى :

يعرف الآخرون أن الضغط الجوى هو الذى يضغط على الماء فيصعده فى الانبوب المفرغ من الهواء . ويعرفون أن مبدأ الضغط الجوى يظل يعمل حين يتغير قطر الاسطوانة ومادة الانبوب وغيرهما من الصفات الثانوية .

ان مجموع الطلاب يترددون بين هذين المستويين :

مستوى الحس العفوى العملى ، وطريق التفكير المنطقى .

والمستوى الأول هو وضع غالبية التلاميذ الذين يتجاوزون المرحلة الابتدائية . وتتسع دائرة التفكير المنطقى على حساب التفكير غير المنطقى بتكامل الذكاء ونمو الخبرة والتدريب ، لكننا نلاحظ أن قدرا من التفكير غير المنطقى يبقى وحتى عند العلماء ، حين يفكرون فى أمور تمس عواطفهم واتجاهاتهم الاجتماعية . ويعود هذا الى صعوبة اطلاق الذكاء بصورة كاملة بسبب ظروف المجتمع وأساليب التربية . ويميل بعض التلاميذ الى البقاء فى المستوى الأول . وعلى العمل التربوى ان يمكنهم من تجاوز هذا المستوى وعدم الثبات فيه ويكون ذلك بـ :

1 — توضيح المفاهيم فى ذهن الطالب بواسطة عرض النماذج الحسية الكافية مثل عرض عدة وقائع تتمثل فيها ظاهرة الضغط الجوى .

2 — اكسابه القدرة على التعميمات :
ونقصد بالتعميمات : القوانين والقواعد ، ويمكن أن نحقق ذلك بما يلى :

أ) عرض الأمثلة الكافية : عدد من الجمل التى تتضمن « الحال » مثلا فى دروس قواعد اللغة العربية ، عدد من جذور النبات فى دروس البيئة . ويحرص المعلم على بيان المبدأ العام من بين التفصيلات الثانوية وحث الطفل على وضع يده عليه ثم الوصول الى القاعدة بالاستقراء .

ب) تطبيق التعميمات والتنبؤ : مثل تطبيق الطفل للمبادىء العامة التى تعلمها فى دروس الأشياء وملاحظة البيئة فى الأحوال التى يصادفها فيعرف ان بعوض الملاريا سينتشر فى المستنقع اذا لم يسارع اهل القرية الى ردمه .

3 — اكتساب التفكير النقدى فى حل المشكلات : ويكون بما يلى :

أ) حث الطالب دوما على السؤال عن كل غامض .

ب) تدريب التلاميذ على جمع المعلومات وتصنيفها حسب مبدأ

جـ) توجيههم الى محاولة تعليل بعض الظواهر البسيطة فى البيئة مثل : سبب جعل فواصل بين قضبان الخط الحديدى والجسور . سبب تكاثف الماء فى الصباح على النافذة فى الشتاء . . . الخ. او فى حلول بعض المشكلات العملية اليومية : صعوبة المواصلات فى المدينة ، قلة المياه فى فصل الصيف فى البادية

د) تعويد التلاميذ احتـــرام الحقيقة ، والتراجع عن الأفكار الخاطئة .
وبذلك تكون التربية قد قامت بـــدورها فى تكييف عقل الطفل للتفكـــير المنطقى « فالتعليم لا يكون الانســان ، بل يساعده على ان يكون نفســه بنفســه » (2) .

(ب) النمو اللغـــوى :

تقدر حصيلة التلميذ من الكلمات فى التاسعة بحوالى خمسة آلاف كلمة ، وهو يميز بين المترادفات ويكشف عن الأضداد ، كما يميز بين الأسماء الدالة على أعلام أو أشياء ، وبين الأفعال الدالة على نشاط ذهنى مثل « فهم » والأفعال الدالة على حركة مثل « مشى » .

ويقرأ ليفهم ويستطيع ان يعبر عن الأفكار الرئيسية فى القصة التى يقرؤها ، كما تلذ له القراءة الصامتة . ويميل الى المشاركة فى التعبير الشفوى بصورة واضحة ، كما يميل الى التمثيل ، ويعرف كيف يقف عند الفاصلة ، ويستفهم صوتيا فى سياق الاستفهام ، ويتعجب فى سياق التعجب . وهو يميل الى الشعر ويحب أن يحفظه ، ولكنه فى الكتابة لا يزال قاصرا عن مسايرة قدرته على القراءة .

على أن الفترة الاخيرة من هذه المرحلة هى مرحلة السيطرة على الكتابة ، فالطفل يكتسب محصولا لغويا كافيا ، وتنمو قدرته الحركية الى الحد الذى يمكنه من السيطرة على قلم الحبر أو الرصاص ويميل الى الكتابة الجميلة ويتمكن الطفل فى نهاية هذه المرحلة أن يكتب موضوعا وصفيا .

وتشير بعض الدراسات الى أن البنت المتوسطة فى المدرسة الابتدائية تفوق الولد المتوسط فى فهم المادة المقروءة وفى كثرة المفردات اللغوية ، وفى المهـــارات اللغـــوية الأساسية . على حين يتفوق الأولاد فى الحساب .

وبالرغم من زيادة حصيلة الطفل اللغوية فى هذه المرحلة ، وفهمه لمعانى الألفاظ الدالة على الأمور المادية بصورة جيدة فان فهمه للكلمات الدالة على المعانى الاجتماعية والأخلاقية يظل ناقصا . ونلاحظ أن التلميذ يحفظ بعض التعريفات التى يذكرها المعلم أو يقرؤها فى كتاب الا انه لا يدرك معناها بصورة صحيحة . لذلك يجب أن يظل الاهتمام حين تعليم هذه المفاهيم منصبا بالدرجة الأولى على ضرب الأمثلة ، وعلى ذكر الممارسات العملية التى تدل عليها هذه المفاهيم مثل : حين شرح معنى العصامى يذكر نماذج من ابناء الشعب الذين شقوا طريقهم رغم الظروف السيئة التى وجدوا فيها ، وحين شرح معنى تكافؤ الفرص نذكر ضرورة معاملة جميع المواطنين الذين يملكون كفاءات متشابهة معاملة واحدة فى منح التعليم وفرص العمل والوظائف العمومية . . . الخ .

ان الفهم الواضح لمعنى المفاهيم الاجتماعية الشائعة فى مجتمع ما لا يتم الا فى نهاية المراهقة . وتبين دراسة اجريت حول فهم الطلاب فى المرحلة الابتدائية المتأخرة والمرحلة الثانوية للمعانى الاجتماعية فى امريكا ، النتائج التى نوردها فى الجدول التالى للاستئناس ، مع التنبيه الى ضرورة مراعاة الاختلاف بين المجتمعات :

---

(4) دوبيس : علم نفس الطفل من الولادة حتى المراهقة . ترجمة الجمالى ص 105

جـــدول رقـــــم «6»

يبين النسب المئوية لأطفال مختلف الفرق الدراسية الذين اصابوا فى معرفة المعنى الصحيح للمصطلحات الاجتماعيــــة

الاصطلاح	الفرقة 4	الفرقة « 6 »	الفرقـــة 8	الفرقـــة 10	الفرقـــة 12
رسمى	28	59	78	91	94
تمثيـــل	26	53	62	76	82
كاتم السر	4	21	23	30	59
ديموقراطية	28	59	80	84	95
حكـــومة	10	25	44	51	51
الحكم الذاتى	37	42	76	76	85
منطقة	37	88	96	97	98
ميثــــاق	21	58	60	65	87
عريضة	21	33	55	74	89
تعريفة	27	33	78	82	86
ديموقراطى	33	51	87	91	92
تقدمى	15	23	16	23	41
اشتراكى	11	25	42	50	75
جمهورى	33	51	87	91	92
احـــرار	9	20	31	52	78
محافظون	9	20	31	52	78
مرافق عامة	18	34	45	62	73
حريـــة	84	89	99	99	99

ويجب أن يتآزر كل معلمى الفصل فى استخدام الألفاظ الفصيحة السهلة ، دون تكلف حتى لا يقع التلاميذ فى اللفظية وحتى يشعروا بعذوبة اللغة الوطنية ومتعة القراءة ، باعتبار أن حب القراءة والمطالعة هى من أهم الأهداف التى تسعى المدرسة الابتدائية لتحقيقها .

الفصل السادس

المراهقة

(أ) معنى المراهقة :

تعنى كلمة المراهقة فى اللغة العربية : الاقتراب والدنو من الحلم ، يقال « رهق اذا غشي أو لحق ودنا » (1) . وراهق كقارب والمراهق هو الفتى الذي يدنو من الحلم واكتمال الرشد . والكلمة المقابلة فى اللغتين الانكليزية والفرنسية هى كلمة« (Adolescence)» المشتقة من الفعل اللاتينى « Adolescere » الذى يعنى : التدرج نحو النضج الجسمى والعقلى والانفعالى .

فالمراهقة : هى المرحلة التى يكتمل فيها النضج الجسمى والانفعالى والعقلى والاجتماعى . وتبدأ بوجه عام فى الثانية عشرة وتمتد حتى الواحدة والعشرين ، وان درج بعض الباحثين على اعتبار نهايتها فى الثامنة عشرة . وتسمى الفترة الأولى من هذه المرحلة « فترة البلوغ : (Puberté) » .

وبالرغم من أن التغيرات العضوية تسبق ما عداها فى الظهور فى هذه المرحلة فان من الاسراف الادعاء بأن هذه التغيرات هى سبب الظواهر الخاصة بالمراهقة . فكما ان المراهق ينمو جسميا ، فانه كذلك ينمو انفعاليا وينمو اجتماعيا وينمو عقليا . وتتفاعل كل هذه العناصر فى ظاهرة كلية عامة هى ظاهرة المراهقة .

واذا كانت الطفولة الثالثة فترة كمون جسمى وانفعالى ، فان المراهقة مرحلة طفرة او وثبة فى النمو الجسمى وتقلب شديد فى الانفعالات .

كما تتميز هذه المرحلة بظهور مشكلات فى جميع أوجه التكوين النفسى . واذا كان بعض هذه المشكلات يرجع الى أسباب عضوية فان بعضها الآخر نتيجة اهمال تربوى ، أو قسوة فى غير محلها ، أو اضطراب فى الرعاية البيئية .

ان عددا محدودا من تلاميذ وتلميذات المدرسة الابتدائية يدخلون مرحلة المراهقة ، ولكن هذه المرحلة هى مرحلة التعليم المتوسط ، والتعليم الثانوى بكل فروعهما النظرية والتقنية . ثم أنها نقطة تحول بارزة فى تكوين الشخصية وتحديد مقوماتها .

لذلك كانت معرفة خصائصها امرا ضروريا للمربين والآباء لضمان حماية المراهقين من الانحراف .

(ب) العوامل المؤثرة فى المراهقة :

تصل البنات الى المراهقة قبل البنين بسنة او سنة ونصف ، فقد دلت الدراسات التى اجريت على عدة آلاف من البنين فى الولايات المتحدة على انهم لا يبلغون الا فى سن 14 1/2 سنة فى حين أن الدراسات التى اجريت على مجموعات مختلفة من البنات دلت على انهن يصلن الى المراهقة فى سن 13 1/2 سنة وسطيا .

---

(1) القاموس المحيط للفيروزبادى .

وبالاضافة الى هذا الفرق بين الجنسين فقد دلت الدراسات على وجود اختلافات فى ذلك بين مجتمع وآخر ، وبين فرد وغيره من أفراد كل مجتمع . ان المراهق نتاج التفاعل بين العوامل الوراثية العضوية من ناحية والنمط الثقافى والبيئة الطبيعية من ناحية أخرى . وتتأثر المراهقة بالعوامل التالية :

1 — يتأثر موعد البلوغ بالتركيب الجسدى العام وما يتصل به من صحة أو مرض ووفرة الغذاء .

2 — تتأثر المراهقة بالعوامل المناخية ، اذ تبدأ فى المناطق الباردة فى 15 حتى 16 من العمر ، وفى المناطق المعتدلة فى حوالى 12 الى 13 واما فى المناطق المدارية والاستوائية فتبدأ بين 9 الى 12 سنة .

3 — وهناك من يقول أن ثمة علاقة بين الأجناس والبلوغ ، فالشعوب « النوردية : « Nordic »» — وهى الشعوب التى تسكن الجزء الشمالى الغربى من أوربا — أبطأ من الشعوب التى تسكن البحر الابيض المتوسط فى الوصول الى المراهقة .

4 — ويرى « بلدوين » (2) أن الأولاد الذين يعيشون فى الريف يبلغون مبكرين بستة اشهر عن الأولاد الذين يعيشون فى المدن .

5 — ثقافة المجتمع وقيمه والفترة التاريخية التى يمر بها : ان وضع المراهق فى المجتمعات الراسمالية حيث يشعر بعض المراهقين أن حياتهم قد اصبحت بدون هدف أو معنى ، يختلف عن وضعيته فى مجتمع عربى ذى ثقافة اسلامية وفى مرحلة تحويل اشتراكى ، حيث تستوعب المهمات الكثيرة اهتمامات الجيل الصاعد .

(جـ) النمو الجسمى والحركى عند المراهقين :

يظهر النمو الجسمى عند المراهقين فى ناحيتين : الناحية الفيزيولوجية وتشمل نمو ونشاط بعض الغدد والأجهزة الداخلية الذى ترافقه بعض الظواهر الخارجية . والناحية الجسمية العامة وتشمل الزيادة فى الطول والحجم والوزن .

النمو الفيزيولوجى : ويتضمن ما يلى :

1 — نمو الخصائص الجنسية الأولية ، بتكامل الجهاز التناسلي . ثم ظهور الخصائص الجنسية الثانوية وهى الصفات التى تميز الشكل الخارجى للرجل عن الشكل الخارجي للمرأة ، ويصاحب هذه التبدلات انفعالات عديدة عند المراهقين مثل الخجل من التكلم بصوت مرتفع والقراءة الجهرية ، أو الخجل من الاشتراك فى الألعاب الرياضية .

2 — تغيرات فى الغدد الصم التى تؤدى حاثاتها « الهرمونات » الى استثارة النمو بوجه عام وتنظيم الشكل الخارجى للانسان ، واهم هذه الغدد تأثيرا فى هذه المرحلة هى الغدة النخامية سيما الفص الأمامى منها . ثم الكظر وخاصة قشرتها أما الغدتان الصنوبرية والسعترية فتضمران فى المراهقة .

(2) مصطفى فهمى « فى علم النفس » ص : 343 .

3 — تغيرات فى الأجهزة الداخلية : فالقلب ينمو ، والشرايين تتسع ويزداد ضغط الدم من 8 سم للطفل فى السادسة من عمره ، الى 12 سم عند البنات فى أوائل المراهقة ثم يعودالى $10\frac{1}{2}$ سم فى التاسعة عشرة . وعند البنين يصل الى 12 سم فى اوائل المراهقة ثم يعود الى $11\frac{1}{2}$ سم فى منتصف التاسعة عشرة .

ولهذا التغير اثر بعيد فى انفعال المراهق وحساسيته . كما ان لاختلاف الضغط الدموى بين الجنسين أثر فى ايجاد الفروق الجنسية فى الانفعالات .

التغيرات الجسمية العـــامة :

تتم فى المظاهر الجسمية العامة طفرة نمو قوية بين بداية المراهقة وسن السادسة عشرة . وهذه الطفرة تسبق البلوغ عند البنات ، بينما تحدث اثناء فترة البلوغ عند البنين وقد أجريت بعض الأبحاث على الزيادات فى الطول مع المقارنة بين الولد والبنت . وفى الجدول التالى خلاصة بعض الأبحاث الأمريكية (3) :

العمـر	الطـول بـوجه عـام بالسنتم	الفرق فى الطول بين الولد والبنت
عند الولادة	45 تقريبـا	الولد أطول 1/4 1 سم من البنت
5 سنـوات	105 «	الولد أطول 1/4 1 سم من البنت
11 سنــة	135 «	يتساوى الولد والبنت
13 سنــة	150 «	البنت أطول 1٫9 سم من الولد
15 سنــة	165 «	يتساوى الولد والبنت
18 سنــة	170 «	الولد أطول من البنت 1/1 6 — 7 1/2 سم

« جدول رقم 7 » : مقارنة نمو الطول عند البنين والبنات حتى أواخر المراهقة

ويمكن القول بوجه عام ان متوسط الطول عند الأولاد ذو زيادة تبلغ من 1٪ — 2٪ من الميلاد حتى سن الحادية عشرة . ثم تصبح الزيادة لصالح البنات بين سن الحادية عشرة والرابعة عشرة ثم تقل سرعة زيادة نمو الطول عند البنات بعد سن الخامسة عشرة وان كانت لا تقف حتى سن السابعة عشرة ، بينما يزيد طول الأولاد حتى سن الثامنة عشرة، وقد لا يقف هذا الازدياد الا فى سن العشرين .

وفى المسح العـام الـذي أجرته الادارة العامـة للصحة المـدرسية فى مـصر ونشرت نتائجه فى عام 1951 يتبين (4) : (أن نمو الطول يسير سيرا مضطردا حتى سن الخامسة عشرة عند البنات وحتى سن السابعة عشرة عند البنين ، ثم تكون الزيادات بعد ذلك طفيفة جدا ، حيث يأخذ الفرد طوله النهائى فى حوالى سن الخامسة عشرة عند البنات ، وفى حوالى السابعة عشرة عند البنين) .

كما يتبين من هذه الدراسة أن زيادة ظاهرة فى الطول لدى البنين توجد فى السابعة ثم تظهر الزيادة فى سن الرابعـة عشرة والخامسـة عشرة ، اما عند البنـات فتظهر فى حوالى الثامنة وفى الحادية عشرة .

(3) مصطفى فهمى « فى علم النفس » ، (عن شاينفلب) . ص : 352 مع استبدال السانتمتر بالبوصة

(4) احمد زكى صالح « علم النفس التربوى » ، ص 217 .

ويزداد الوزن عند المراهق مع نمو العظام والعضلات ، وقد أجرى « شتلورت : SHUTTELWORTH» سنة 1938 أبحاثا على زيادة الوزن عند الأطفال منذ الولادة حتى نهاية سن العشرين فوصل الى مايلى :

أ — زيادة سريعة فى الوزن فى الفترة ما بين الولادة والعام الرابع ، ثم تتلوها زيادة أخرى بين 14 — 16 عاما هذا بالنسبة للبنين .

ب — أما بالنسبة للبنات فان الزيادة الثانية تكون بين 12 — 14 .

وفى الدراسة المصرية (5) ان متوسط وزن البنين يفوق متوسط وزن البنات حتى الثامنة ، ثم يأخذ وزن البنات فى التفوق على وزن البنين ، ويستمر هذا التفوق حتى سن الخامسة عشرة أو بعدها بقليل ، ثم بعد ذلك تستمر الزيادة فى الوزن عند البنين حتى التاسعة عشرة .

ان طفرة النمو فى المراهقة تفضي الى زيادة قدرها من 10 الى 13 سم فى الطول فى عام واحد . وفى الوقت نفسه يكبر الأنف ويزداد حجم اليدين والقدمين . كمايمكن ان يزيد الوزن فىسنة واحدة مايقرب من 11 كلغ ولا بد من مرور وقت كاف حتىتغدو هذه الغيرات مألوفة . وينبه هذا النمو السريع اهتمام المراهق بذاته الجسمية ، بعد أن كان رتيبا فى فترة النمو البطيء نسبيا فى الطفولة ، خاصة عندما تظهر بثرات على وجهه ،وتزداد شهوته الى الطعام ، وتتغير نظرات الآخرين اليه . كما يبدأ باجراء المقارنة بين إبعاد جسمه وأبعاد أجسام الآخرين .

النمـــو الحركى :

يتأخر نمو الجهاز العضلى عن نمو الجهاز العظمى مقدار سنة تقريبا ، ويسبب ذلك للمراهق تعبا وارهاقا ، ولو دون عمل يذكر ، وذلك لتوتر عضلاته وانكماشها مع نمو العظام السريع كما ان سرعة النمو فى الفترة الأولى من المراهقة تجعل حركاته غير دقيقة ويميل نحو الخمول والكسل والتراخى ، حتى يتسنى له اعادة تنظيم عاداته الحركية بما يلائم هذا النمو الجديد . أما بعد الخامسة عشرة فتغدو حركات المراهق اكثر توافقا وانسجاما ويأخذ نشاطه بالزيادة ويصبح نشاطا بناء يرمى الى تحقيق هدف معين ، على العكس من النشاط الزائد غير الموجه الذى يقوم به الأطفال فى المدرسة الابتدائية .

كما يتعرض المراهق فى السنوات الأولى من المراهقة للاصابة بالأنيميا « فقر الدم » التى تجعل الجسم اقل مقاومة للأمراض . أما فى المرحلة الأخيرة فيلاحظ أن كثيرا من الأمراض التى يشكو منها المراهقون هى أمراض وهمية .

(د) النمــو الانفعــالى للمراهــق :

لقد كان الرأى السائد حتى أوائل العقد الثالث من هذا القرن هو رأى « ستانلى هول » القائل : « ان أزمة المراهقة شديدة العنف بغض النظر عن الظروف الاجتماعية

---

(5) احمد زكى صالح « علم النفس التربوى » ، ص 221 .

المحيطة بالمراهق » (6) . وكانت التغيرات الفيزيولوجية تحتل المكانة الأولى فى تعليل جوانب هذه الأزمة الى ان ظهرت بحوث « مارجريت ميد » وغيرها من الأنتروبولوجيين الاجتماعيين والباحثين فى حياة الشعوب المسماة بالبدائية وعاداتهم ونظم التربية لديهم فأتاحت هذه البحوث للنظرة المقارنة ان تستشف أثر البيئة الاجتماعية . الا أن ذلك دفع بعض الباحثين الى المغالاة فى دور هذه البيئة الاجتماعية : فقد ذهب « كلينبرج : KLINBERG » الى حد القول بأنه فى بعض المجتمعات المسماة بالبدائية لا يواجه المراهق اي صراع او اضطراب ، مستندا فى ذلك الى نصوص أوردتها « مارجريت ميد » ، الا أن استقصاء ما كتبته هذه الباحثة نفسها لا يبيح مثل هذا الاستنتاج . ان المراهق فى هذه المجتمعات يتعرض لضروب من الصراع ، لكنها ليست مماثلة فى شدتها لما يتعرض له المراهق فى المجتمعات المتحضرة .

وكما أسلفنا فان المراهقة فترة نمو متصاعد من الناحية الجسمية والنفسية والاجتماعية . وهذه العوامل متشابكة تؤدى الى ما يعانيه المراهق من حساسية شديدة ، وصراع نفسى ، واحيانا الى مظاهر يأس وكآبة . وقد يفر مما يقاسى الى احلام يقظة تستغرق ساعات من يومه . ولنوضح هذه الخصائص فيما يلى :

أ — **حساسية شديــدة :** يتأثر المراهق سريعا لأتفه المثيرات الانفعالية ، فهو مرهف الحس رقيق الشعور تسيل مدامعه منعزلا او بين الآخرين . ويتأثر حين ينقده الناس ولو كان النقد هادئا وصحيحا . ثم انه شديد الحساسية بما يسمع من مواعظ خلقية وقصص تاريخية أو بطولية .

وترجع هذه الحساسية الى اختلال فى هرمونات الغدد ، والى النمو الجسمى السريع : ثم الى عدم قدرة الفتى على التكيف مع البيئة المعقدة التى تطلب منه تصرفا اكثر تعقلا بينما هو لا يزال عاجزا عن التحكم الكامل فى جسمه وتعبيراته . ويجب على الآباء والمدرسين أن يراعوا هذه الحساسية ، وان يكونوا له اصدقاء مخلصين يعاملونه كرجل ويحترمون شخصيته .

2 — **صراع نفسى :** يعانى المراهق صراعا نفسيا يتجلى فى تطرفه الانفعالى وفى تقلبه بين النقيضين فى مظاهر الانفعال وهو يريد الآن ما يرفضه بعد قليل .

فاذا غضب لا يستطيع التحكم فى أعصابه ومظاهره الجسمية ، واذا فرح فانه يقوم بحركات لاتدل على اتزان الراشد من قفز او صياح او غناء أو هز عنيف لمن كان أمامه او مصافحة لها اصوات ، أو دوران على رجل واحدة حول نفسه بحركة بهلوانية ليس فيها وقار الرجال ثم إنه أحيانا يزهو بجسمه أمام الناس او حين يخلو الى نفسه . ويمجب بقوله وهندامه ، ويرغب فى أن يحسب الناس له كل حساب . واحيانا أخرى يتبرم بالحياة واعبائها ، وينتقد أهله ومجتمعه والانسانية كلها .

3 — **مظاهر يأس وقنوط وكآبة :** يتعرض بعض الفتيان لحالات من اليأس والحزن والقنوط نتيجة لما يلقونه من فشل واحباط بسبب امانيهم المريضة وعجزهم عن تحقيقها . ويدفعهم ذلك الى العزلة والانطواء على الذات . وقد يشتد بهم اليأس ويسوقهم الى التفكير فى التخلص من الحياة وأعبائها وهنا تظهر بعض حوادث الانتحار فى المجتمعات الصناعية الراسمالية حيث يغدو بعض الفتيان بدون امل نتيجة لما يترددون فيه من الضياع والاغتراب . اما فى المجتمعات الاسلامية ، والمجتمات الناميــة فلا وجود لهذه الظاهــرة .

---

(6) مصطفى سويف « أسس التكامل الاجتماعى » ص : 227 .

4 — **الرغبة فى مقاومة السلطة** : يعتقد المراهق ان الناس لا يفهمونه رغم إنه قد اصبح شابا ، وأن والديه يريدان فرض السلطة عليه وكأنه لا يزال طفلا ، وأنهما من جيل قديم . وقد يرى رغبتهما فى المساعدة تدخلا ، ونصيحتهما تسلطا واهانة . فيلجأ الى اثبات شخصيته بالمخالفة . وقد يوجه تبرمه نحو النظام المدرسى فيرى فيه قيودا مفروضة عليه ولقد أجرى « جونز » (7) استفتاء يتكون من 50 سؤالا لمعرفة الامور التى لا يحبها المراهقون فى المدرسة ، وكان اهم ما وصل اليه النتائج الآتية :

1 — أن يكون المدرس فكرة خاطئة عن التلميذ .

2 — العقاب على امور لم يرتكبها التلميذ .

3 — الشدة فى تصحيح أوراق الامتحانات .

4 — كثرة الواجبات المنزلية .

5 — ان يترك أمر المدرسة الى فئة قليلة من التلاميذ .

5 — **كثرة احلام اليقظة** : يجد المراهق فى احلام اليقظة اشباعا لآماله ومتنفسا لرغباته التى ضن عليه المجتمع بتحقيقها ، فيحلم بنجاح دراسى متفوق ، وبرجولة كاملة قوية ، أو ثروة طائلة أو مركز مرموق ، أو اسرة سعيدة واولاد نجباء ويسف به الخيال أحيانا فيحلم بموت احد الذين يحولون بينه وبين ما يريد .

وفوق ذلك يخاطب نفسه كثيرا ويحاورها حوارا صامتا إحيانا وعنيفا أحيانا اخرى ، بسبب أعمال قام بها ، أو من اجل مشاريع شخصية واصلاحية يفكر فى انجازها فى محيط الأسرة او المجتمع او العالم بأسره .

(هـ) النمـــــو الاجتماعى :

يحاول المراهق أن يمثل رجل المستقبل ، فهو وان كان يملك جسم الرجل خلال 13 — 17 من عمره الا انه لا يزال يتصرف تصرفات غير ناضجة . لذلك فان المجتمع يتأخر فى اعطائه حقوق الرجولة وواجباتها الاجتماعية فيؤدى التعارض بين الرغبتين الى المظاهر الانفعالية التى تكلمنا عنها والى بعض المشكلات التى تختلف من مجتمع الى آخر . وسنعرض خصائص السلوك الاجتماعى للمراهق بوجه عام كدليل لاستقصاء مشكلات المراهق فى مجتمعنا :

1 — ان المراهق فى الفترة الأولى يفضل العزلة بعيدا عن صحبة الأنداد والراشدين ، مع انه كان من قبل يميل الى تكوين العصائب . وهذا الاتجاه حصيلة حالة القلق وانسحاب الانتباه من الموضوعات المحيطة الى الذات نفسها . والسلوك الانعزالى هنا مرحلة طبيعية وعابرة فى سلم النمو ويؤدى تطاولها الى حالة مرضية . ثم يرتبط المراهق بمجموعة محدودة يتبادل مع افرادها النصح والمعونة ويسود علاقاتها الصراحة التامة والاخلاص . وينمى هذا فى المراهق الاستعداد للتعاطف والمشاركة الوجدانية وبالتالى الحس الأخلاقى .

(7) مصطفى فهمى « فى علم النفس » ص : 369 .

ويظهر من ذلك إن تضييق المجموعة خلال أزمة المراهقة ليس تراجعا كما قد يظن ، بل وثبة فى الارتقاء واعادة لتنظيم الصلات الاجتماعية على شكل متقدم . ان المراهق يستبدل بالعصابة الواسعة الارتباط بمجموعة مختارة ، يظهر فيها الطابع الديموقراطى ويزول كل تسلط . كما ينفر المراهقون من الأساليب الصبيانية مثل شارات العصابة واصطلاحاتها السرية . وتنشأ مشاحنات المراهقين لأسباب اجتماعية تتعلق باخلاص كل عضو للمجموعة والعلاقات القائمة فيها ، اما معظم مشاحنات الأطفال فتنشأ حول الممتلكات المادية .

2 — وفى منتصف المراهقة يسعى المراهق الى ان يكون له مركز بين جماعته ، ويقوم بأعمال تستلفت النظر وتستهدف الحصول على اعتراف الجماعة بشخصيته . وتتعدد وسائله فى هذا السبيل ، فهو يقحم نفسه فى مناقشات هى فوق مستواه ، ويطيل الجدل فيما يكون بعيدا كل البعد عن خبراته ، ولا يفعل ذلك عن قناعة ، بل حبا فى المجادلة والتشدق بالألفاظ الرنانة . وتارة يلبس ملابس زاهية الألوان وحديثة النموذج ، ويحاول التصنع فى كلامه وضحكه ومشيته .

3 — يشعر المراهق فى الفترة الاخيرة أن عليه مسؤوليات نحو الجماعة أو المجتمع الذى ينتمى اليه ، ويحاول أن يتعاون مع الآخرين للقيام ببعض الخدمات والاصلاحات واذا لم يجد تقديرا من الجماعة لآرائه يأخذ فى الاعتقاد أن الجماعة تريد أن تحطم عبقريته . وقد يؤدى تكرار الصدمات الى فتور اندفاعه فى هذا المجال .

اتجاهات المراهق الاجتماعية :

تدل الدراسات التى اجريت لمعرفة اتجاهات المراهقين الاجتماعية على ما يلى :

1 — من الشائع ان نجد المراهق يبحث فى إخطاء الآخرين وينقد تصرفات الغير ولا يتورع عن الافصاح عما يشعر به ويكون نقده فى بعض الأحيان مصحوبا باقتراحات عملية فى الاصلاح . واول نقد يوجهه نحو والديه ، وينصب هذا النقد اولا على مظهر الوالدين من حيث الملبس والسلوك وعلى طريقة تربيتهما لاخوته الصغار ، داعيا الى تطبيق ما قراه فى الكتب أو رآه فى بيوت أصدقائه أو شاهده على الشاشة . ويوجه نقده احيانا الى ثقافة الوالدين ولهجتهما فى الكلام وعملهما ، كما قد ينصب على المنزل واثاثه والطعام وطريقة طهيه .

2 — **الرغبة فى مساعدة الآخرين :** فى المرحلة المتأخرة من المراهقة وبعد تكامل النضج العقلى وازدياد استعداده للمشاركة الوجدانية ، ينظر الى مشكلات المجتمع نظرة فاحصة ويتجه اتجاها انسانيا ويعمل لانقاذ المصابين .

3 ـ **اختيار الأصدقاء :** يختار المراهق اصدقاءه بنفسه ولما كان يصر على اختيار اصدقائه دون توجيه الكبار فان الحظ كثيرا ما يخونه ويتبع ذلك شعور بخيبة الأمل . وفى بعض الأحيان يكون هذا الصديق أكبر منه سنا (أحد مدرسيه أو اقاربه مثلا) . ويتطلب المراهق فى صديقه ان يكون قادرا على فهمه ، وان يجد لديه مجالا يتحدث فيه عن متاعبه ورغباته دون تكلف .

ان صديق الطفولة لا يخرج عن كونه رفيق لعب ، وعندما تنتقل الأسرة الى مسكن آخر تنقطع صلته بأبناء الجيران السابقين أما الصداقات التى تتكون فى مرحلة المراهقة فتتم على إساس الميول او القدرة أو المهارة وتكون أكثر دواما . ويغالى المراهقون فى ضرورة توفر مستوى اخلاقى رفيع فى اصدقائهم . والفتيات اكثر مغالاة فى ذلك خلال

صداقاتهن . ويرجع ذلك الى البيئة الاجتماعية التى تزيد من حساسيتهن بهذا الصدد . وتبدى الفتيات فى صداقتهن اندماجا أكثر من الفتيان . وتدل الدراسة أن الفتاة تناقش كل شىء ولو كان شخصيا مع صديقتها المقربة ، فى حين ان الفتيان أكثر تحفظا فى علاقاتهم بأصدقائهم . كما أن نسبة الذكاء ذات أهمية كبيرة فى انتخاب الفتاة لصديقاتها ، ولكن قيمتها أقل حين انتخاب الفتى لأصدقائه .

4 — **الميــل الى الزعامة** : لما كانت انواع الميول فى مرحلة المراهقة مختلفة ومتعددة ادي ذلك الى وجود أنواع مختلفة من الزعامات . ونجد الزعامات المدرسية التالية : زعامة اجتماعية ، زعامة ذهنية ، زعامة رياضية . وقلما توجد زعامة عامة فى مرحلةالمراهقة ، الا أنه قد يجمع زعيم فى ناحية معينة صفات الزعامة فى ناحية اخرى كأن يكون الزعيم الذهنى هو الزعيم الرياضى .

وبالاضافة الى ضرورة كون كل زعيم بارزا فى مجاله فقد إثبتت ابحاث « بارتردج ودانكرلى » أن الخصائص الآتية لازمة لتكوين الزعيم — بصفة عامة — فى مرحلة المراهقة وهى : خصائص جسمية تتصل بالوزن والطول والصوت والقوة البدنية — وخصائص تتصل بالملبس والمظهر الخارجى وذكاء فوق المتوسط ، وقدرة على الابتكار واصدار الأحكام . ويريد المراهق من زعيمه شخصا يمكن التعاون معه لا شخصا يسيطر على هذا المراهق .

(و)النمــــو العقلى :

ينمو الذكاء بسرعة فى مرحلة الطفولة الثالثة ، وتستمر هذه السرعة فى بداية المراهقة ، ثم يتباطأ نمو الذكاء كلما تقدم الفرد فى المراهقة حيث يقف فى أواخرها (8) فهو يقف عند الأفراد الأغبياء حوالى الرابعة عشرة من عمرهم . وعند المتوسطين فى حوالى السادسة عشرة . وعند المتازين فى الثامنة عشرة ، ثم يثبت الذكاء ويحافظ على استقراره فى هضبة العمر حتى بدء الشيخوخة حيث ينحدر نازلا بمعدل فردى شخصى . وتعود زيادة قدرة الفرد بعد ذلك على حل المشكلات الى زيادة المعلومات والخبرات وتعدد تطبيقها ويتميز النمو العقلى فى فترة المراهقة بما يلى :

1 — **ظهور القدرات الخاصة** : تظهر القدرات الخاصة فى بداية المراهقة ، وان كانت بعض الدراسات تشير الى امكانية استشفاف بداياتها فى الحادية عشرة .

لقد أثبتت دراسات « سبيرمان » حول الذكاء وجود عامل يشترك فى كل نشاط ذهنى . وهذا العامل العام لا يعمل بمفرده ، بل يوجد الى جانبه فى كل عملية عقلية عامل نوعى خاص بها . وهذا العامل النوعى يختلف من عملية الى اخرى فى الفرد الواحد . ومعنى ذلك أن لكل شخص مقدارا ثابتا من الاستعداد العقلى العام يؤثر فى نجاحه فى جميع العمليات العقلية ، ولكن هذا الاستعداد العام لا يعمل بمفرده بل يوجد الى جانبه استعداد نوعى ، والنجاح فى العملية يتوقف على الاستعدادين معا . فقدرة الفرد على حل مسألة حسابية يتوقف على استعداده العقلى العام من جهة وعلى استعداده الخاص لحل هذا النوع من المسائل من جهة أخرى .

---

(8) عبد الحميد الهاشمى « علم النفس التكوينى » ص : 205 .

وتظهر هذه القدرات بوضوح حوالى العام السادس عشر واهمها : القدرة العددية ، القدرة المكانية ، القدرة اللغوية . وهذه القدرات هى دلائل على ما يحمله الناشىء من استعداد يؤهله للتكيف مع الحياة المعقدة . وهذا ما يجعل فترة المراهقة مرحلة التوجيه التعليمى والمهنى . ونظرا لخطورة ذلك يجب ان يبنى هذا التوجيه على دراسة علمية شاملة ومتروية لاستعدادات الفتى وامكانياته .

2 — **وضوح الفروق الفردية** : وتبرز الفروق الفردية فى هذه المرحلة بعد تكامل القدرة العقلية العامة والمظاهر الخاصة التى تتجلى بها هذه القدرة وهى القدرات الخـــاصة .

3 — **الانتبـــــاه** : وتزداد القدرة على الانتباه الارادى عند الفتى سواء من حيث المدة او من حيث المدى . ويستطيع استيعاب مشاكل طويلة ومعقدة فى يسر وسهولة . ان تلميذ المدرسة الثانوية يصبح قادرا على الاستمرار فى الدرس الواحد لمـــدة أطول . كمـــا يمكن أن يفكر باستمـــرار فى موضوع واحد معقد دون ملل أربع ساعات كما فى الامتحانات العامة . أو الانهماك فى كتابة موضوع انشائى او حل مسألة رياضية صعبة .

4 — **التــــذكر** : ان لتلميذ المدرسة الابتدائية قدرة كبيرة على التذكر الآلى . عن طريق السرد دون فهم تام لكل عناصر الموضوع . أما تلميذ المدرسة المتوسطة والثانوية فان تذكره يبنى على الفهم والميل . فالتذكر عند المراهق يعتمد على القدرة على استنتاج العلاقات الجديدة بين الموضوعات المتذكرة . ولذلك لا يتذكر الموضوع جيدا الا اذا فهمه تماما وربطه بغيره مما سبق أن مر به فى خبراته السابقة ، ووضعه فى الكل المنظم الذى تتبلور فيه خبراته .

ان المراهق لا يميل الى التذكر او التعلم الآلى ، بل الى التعلم المنطقى . ولا يدل هذا على ان قدرة المراهق على الحفظ تضعف ، بل هى تنمو سواء فى حفظ الكلمات أو استعادة القصص . وخير شاهد على ذلك هو استعادة الارقام فى مقياس « بينيه » للذكاء : فطفل الثالثة يمكن أن يكرر ثلاثة ارقام اذا سمعها مرة واحدة ، وطفل الرابعة والنصف يمكن أن يستعيد اربعة أرقام ، وطفل السابعة يستعيد خمسة ارقام ، وفى الخامسة عشرة يمكن أن يستعيد ثمانية ارقام . ويدل هذا على أن القدرة على الحفظ والاستعادة تنمو ايضا بنمو القدرة العقلية الفطرية العامة .

5 — **التخيـــــل** : يظهر لدى الفتى تخيل خصيب ، يبدو فى مواضيع التعبير التى يكتبها والتى تظهر ميله الى التزيين والزخرفة ، وحبه للطبيعة . كما ينمو لديه التخيل المجرد الذى يعتمد على الصور اللفظية ، ويمكنه هذا التخيل من التفكير العلمى فى مواد مثل الحساب والهندسة والجبر حيث يستطيع تخيل المكان المطلق والكميات السلبية . ويتجه هذا التخيل احيانا الى احلام اليقظة . وهذه الأحلام سلاح ذو حدين فهى من ناحية وسيلة مفيدة للتنفيس عن الخيبة التى تولدها صعاب الحياة ، وتثير همة المراهق لتحقيق ما يفكر فيه فى عالم الخيال ، وتنمى الاتجاه الى الابتكار . ولكنها من الناحية الثانية مضيعة لوقت المراهق على حساب نواح كثيرة من النشاط الذى يستطيع القيام به لتنمية ميوله بالاضافة الى ان بعض المراهقين يجدون اشباعا لرغباتهم فى التخيل ، ولا يبذلون الا جهدا محدودا لتحقيق نجاح واقعى ، فترى احدهم غارقا فى أحلام متواصلة لا يقدر معها على شىء كترتيب كتبه أو فراشه لذلك وجب الا يتجاوز هذا التخيل حدا يؤدى الى عرقلة العمل الجدى ، ويحول دون انشاء علاقات سليمة مع الآخـــرين .

6 — **التفكير والاستـــدلال** : ومع نضج الذكاء يتكامل الاستعداد للتفكير المنطقى المجرد الذى يتمثل فى شكل سلسلة متتابعة من المعانى أو المفاهيم الرمزية الكلية تثيرها مشكلة وتهدف الى غاية . ويستخدم هذا التفكير كل الفعاليات التى نضجت فى المراحل السابقة : الاحساس الذي يبدأ نشاطه النسبي منذ الأسابيع الأولى من الحياة بعد الولادة ، ثم الادراك الحسى الـــذى يبدأ فى حوالى نصف السنـــة الأولى ، ثم العمليات الترابطية من تصور وتذكر وتظهر بشكل واضح فى مرحلة الطفولة الثانية ، ثم مستوى العمليات الكلية ويشمل التفكير المجـــرد والتخيل الانشائى الخصيب ويظهر بوضوح فى المراهقة حين يتكامل الذكاء . وهكذا يمتلك فكر الراشد الحركة الصاعدة الهابطة : محسوسات ، مفاهيم عامة ، إحكام ، استدلال ،ثم نزولا الى معرفة الحالات الخاصة بالاستنتاج . وكما أن المحسوسات ليست علمـــا ، فان الاكتفاء بالمجـــردات والمبادىء العامة يؤدى الى الشكلية . ان الروح العلمية هى : « تحليل ملموس لواقع محسوس » . ويبقى الواقع اغنى من كل نظرية . واذا عملت المدرسة على تدريب المراهق على التفكير العقلى ، يسرت له معالجة المشاكل عن طريق عقلى هادىء وسليم .

7 — **قراءات المراهقين** : اتضح من ابحاث « ترمان وليما : « TERMAN - LIMA » » وغيرهما لمعرفة ميول القراءة فى مرحلة المراهقة ما يلى :

(أ) لوحظ ان الفتيان فى سن (11) يميلون الى قراءة قصص المغامرة والموضوعات الخاصة بالاختراع ، بينما تميل التلميذات فى هذه السن الى قراءة القصص التى تتصل بالحياة المنزلية والمدرسية . وبالاضافة الى ذلك ، فانهن يملن الى القصص الخيالية والقصص التى تروى على لسان الحيوانات .

(ب) يرغب التلاميذ من سن (12) فى قراءة القصص التاريخية وتاريخ حياة الرجال والنساء ، وخاصة المكافحين والعباقرة منهم .

(جـ) فى سن (14) نلاحظ ان الفروق الفردية فى القراءة تأخذ فى الظهور . كما نلاحظ إن المراهق لا يقرأ كل ما يعطى له أو كل ما تقع عليه يده ، بل هناك رغبة فى الاختيار تحددها ميوله ، فهناك من يقرأ الشعر ، وهناك من يميل الى قراءة القصص العاطفية .

(د) فى سن (15)نلاحظ زيادة فى الميل الى قصص الاختراع والمخترعين والقصص الخاصة بالاسفار والرحلات والكتب الفنية التى تتفق وميول المراهق وهواياته .

(هـ) وعندما يبلغ المراهق (16) عاما ، نجده يميل الى القراءة الخاصة بالحوادث الجارية والرياضة وكل ما يتعلق بالمعلومات العامة (9) .

8 — **الاتجاه الخلقى** : اجرى « ماكولى و واتكنز : « MACAULAY - WATKINS » » بحثا حول ارتقاء التصورات الأخلاقية وتتبعا الظاهرة منذ الطفولة حتى المراهقة ، فانتهيا الى النتائج التالية (10) .

(أ) ان الأفكار الأخلاقية عند الأطفال حتى سن التاسعة تكون عينية ومحـــدودة ، ومصوغة فى حدود علاقتهم الشخصية المباشرة . فالطفل الوقح هو الذى يعصى أمه أو يؤذى القط ... الخ .

---

(9) مصطفى فهمى : فى علم النفس . ص 385 .

(10) مصطفى سويف « أسس التكامل الاجتماعى » ص : 238

(ب) فى التاسعة او العاشرة يبدأ طابع التعميم يظهر فى هذه الأفكار . فبدلا من ان يتكلم الطفل عن سرقة كرة يتكلم عن السرقة بوجه عام .

(ج) وبعد الحادية عشرة تصبح الأحكام الأخلاقية مزيجا من أحكام الراشدين والآراء المعروفة بشكل تقليدى .

(د) فى فترة المراهقة المتأخرة يتجـــه الشخص الى مناقشـــة المفاهيم الأخلاقية مثـــل الغيرة والأنـــانية .

ثم إن المراهق يفكر فى صيغ عامة ، ويوصله ذلك الى تحديد « مثل عليا »توجه سلوكه . ويختلف المراهق عن الطفل فى انه لا يتقبل أى مبدأ خلقى دون مناقشة . كما يمتاز المراهقون بنزعتهم المثالية .

ان النزعة المثالية للمراهق تؤدى به الى الاصطدام بالواقع والتردى فى اليأس احيانا وتستطيع التربية أن تصون هذا النزوع وتحفظه لرجولته ، اذا أكسبته التفكير العلمى الذىيربط بالغاية النبيلة الخطة الواقعية المتدرجة . والحقيقة ان اندفاع النمو وتاكيد الذات فى المراهقة يرفع الانسان فوق نفسه - بالنسبة الى ما كان عليه وهو طفل ، والى حد ما الى ما سيكونه فى سن الرشد . ان وظيفة التجاوز هذه يجب تقديرها الى جانب وظيفة التلاؤم . ان هذه النزعة قوة ضخمة تجاه نقائص العالم الذى يكتشفه المراهق ويحكم عليه دون مجاملة . فالاهتمام بالتلاؤم بأى ثمن يؤدى الى روح المحافظة ، والاهتمام بالتجاوز كيفما كان ينتهى الى معارضة لا مخرج منها . فيجب اذن تحقيـــق التوازن بين هاتين الوظيفتين . وهنا تكمن احدى المشكلات فى تربية المراهق .

9 — **التفكير السياسى** : يوجه المراهق نقده للنظام الاجتماعى والسلطة بسبب النزعة المثالية السابقة الذكر . وهو شغوف بتحديد معنى المفاهيم العامة التى يقوم عليها النظام السياسى وتمثل الاختيارات الأساسية للشعب . واذا يسرنا له ذلك عن طريق الاطلاع او عن طريق المناقشة الهادئة المستنيرة ، أوصلناه الى النقد الموضوعى البناء ونقد ذاته وتحمل المسؤولية ، والى الاتجاهات التى يجب توفرها فى أفراد المجتمع المتطـــــور .

10 — **الشعـــور الدينى** : يتجه المراهق الى مناقشة ما تلقاه من أفكار ومبادىء دينية خلال الطفولة . ثم يبحث عن الطمأنينة والخلاص من القلق واليأس اللذين يعتريانه احيانا . فاذا كانت الآراء الدينية التى تلقاها قبلا سطحية او خاطئة ، أصبحت سببا فى ابتعاده عن الواجبات الدينية . لذلك يجب على الآباء والمربين توضيح الأفكار الدينية وبيان طابعها العقلى لا سيما فى المسائل الشرعية ، سواء فى الفترة الأولى من المراهقة ، ام فى الطفولة قبلها ثم تجب مساعدته خلال المراهقة على التحدث والتعبير عما يصادفه من شكوك ، ليصل الى الاقتناع والطمانينة اللذين يحفظانه من الانحراف فى الدين والأخلاق فى مراحل العمر المقبلة .

11 — **مشكلة الفتور الدراسى** : يلاحظ المربون ظاهرة الانقطاع عن الدراسة لدى بعض المراهقين ، أو فتور الهمة فى التحصيل لدى البعض الآخـــر . فالطفل الذى كان متقدما فى دراسته فى المرحلة الابتدائية ، قد يهبط مستواه فى المرحلة المتوسطة ويتباين مقدار هذا الهبوط بين المراهقين . وهو أثر من آثار تباطؤ نمو الذكاء ايذانا بوقوفه فى أواخر المراهقة ، وفى معظم الأحيان يكون هذا الأثر وقتيا ، وسرعان ما يستعيد المراهق تقدمه الدراسى غير أن بعضهم لا يصل الى مستواه الدراسى القديم وتظل عزيمته فى التحصيل واهنة ، ويعجزون عن تركيز انتباههم ويلتمسون وسائل

مختلفة لتحقيق رغباتهم خارج المدرسة ، أو ينطوون على أنفسهم ويستغرقون ساعات فى أحلام اليقظة ، أو يقومون بالعدوان على من حولهم ، أو ينهمكون فى نشاط رياضى واجتماعى على حساب النشاط الدراسى الجاد ، مما يسبب لهم الرسوب . فاذا قوبل ذلك بالعنف والسخرية ، زاد المراهق استهتارا وجعل المدرسة فى عينيه مجالا عقيما ، فيدفعه ذلك الى الانقطاع الجزئى ثم الكلى عن الدراسة ، وتضيع فرصة العمر . فعلى المسؤولين عن المراهق أن يدركوا أن الفتور الدراسى ظاهرة طبيعية فى فترة المراهقة وأن يأخذوا بيده وخاصة فى المرحلة الأولى منها ، ليتجاوز هذه الظاهرة .

(ز) المــراهق فى وسطــه :

ان معرفة المسلك العام لنمو المراهق ليست امرا كافيا . ولكى نرى الأمر بصورة أوضح لابد من ان ندخل فى الحساب جملة من المواقف الشخصية التى يمر بها المراهق وتؤدى الى تفريد حياته .

وسنكتفى بذكر بعضها كأمثلة ، تاركين لكل مرب أمر تحليل مواقف الحياة الكثيرة التنوع التى يمر بها المراهقون الموضوعون بين يديه .

1 — **فى الأسرة :** يجب أن نأخذ بعين الاعتبار مكان المراهق فى المجموعة العائلية فموقف الولد الأكبر ينشط نضجه الاجتماعى . على حين ان موقف الولد الأصغر أو الولد الوحيد يعرقل هذا النضج بعض الشىء . وذاك الذى يصبح يتيما فى هذا العمر ، وان كان ألمه أعمق ممن هو أصغر سنا ، فانه أصلب عودا فى مقاومة آثار فقد الأبوين او أحدهما . وكثيرا ما يؤدى اليتم الذى يحدث خلال المراهقة الى تسارع فى نضج الشخصية .

وقد يخشى المراهق او المراهقة خاصة إن يكبرا ، ويريدان ارادة غامضة أن يظلا طفلين حتى يحتفظا بعطف الأهل ويعيشا فى حمايتهم . وكثيرا ما يعانى بعض المراهقين وقوفا فى التطور العاطفى ، وتثبتا على أم شديدة الحنو مثلا . وينشأ عن هذه الانحرافات شىء من عدم التلاؤم ، وينعكس على العمل المدرسى وقد يكون للتنافس بين الاخوة نفس النتيجة كما هى الحال عندما يكون هنالك أخ لامع فيعرقل تفتح الأقل حظا ، ويشعر هذا الأخــير بأن مؤهلاته قد حجبت مــن قبل أخيه او أختــه فيؤدي بــه ذلك الى الشعور بالخيبة ويلجأ الى عطف الأبوين وهنالك طبائع مرهفة الحس تكون الاتصالات الاجتماعية الأولى قاسية عليها فيرى أصحابها فى الحياة العائلية ملجأ ، وهذا مما يعرقل تطور الشخصية السليم .

2 — **فى المهنــة :** يختلف موقف المراهق التلميذ عن موقف المراهق الذى انصرف الى مهنة . فالمراهق الذى يذهب الى العمل يترك المدرسة فى أكثر فترات النمو خطورة ، ويرى نفسه فى محيط صناعى لم ينظم من أجل حاجات التربية ، بل هو وسط للانتاج يثير اهتمام المتدرب بجدته وفعاليته الملموسة ، ويضمن له ربحا يرفع من قيمته فى عينى نفسه ، ويتيح له إن يروى رغباته كما يفسح له خارج أوقات العمل حياة اكثر حرية ولكن يعرضه لأخطار متنوعة كما يعرضه أحيانا لتجارب سابقة لأوانها كالتدخين . لذلك كانت مؤسسات رعاية الشباب ضرورة ماسة لأمثاله . ويتسارع نموه الاجتماعي ، غير أن التدرب المهنى يكسف التقدم الثقافى لديه . ويكمن الخطر هنا فى أن يصبح راشدا قبل الأوان ، بسبب طغيان تأثير الحياة الاجتماعية والمهنية الذى لا يترك له الوقت الكافى ليكون مراهقا ، اى لكى يعى ذاته والعالم الذى يعيش فيه .

ان وضع المراهق الطالب يمكنه من التقدم الثقافى ، ويوفر له شروط الحياة فى وسط تربوى واق . ان الدراسة بالاضافة الى أنها تحفز على تطور الفكر لدى المراهق قد تكون بالنسبة اليه وسيلة هرب من واقع يعتبره تافها . ويبحث المراهق فى المدرسة عن النجاح والتفوق ، وينشىء فيها صداقات . وبذلك يتلاقى تأثير المدرسة مع تأثير الأسرة فى تكوين شخصية المراهق تكوينا منسجما . الا أن مما يؤسف له أن هذين الوسطين يتجاهل كل منهما الآخر ، أكثر مما تكون الحال عندما يكون الطفل اصغر عمـــرا . ويكون تأثير الوسط المدرسي أعمق حينما يكون الطالب داخليا ، حيث أن المشكلات النفسية التربوية للحياة الداخلية من أدق المشكلات التى تثيرها المراهقة .

ان الخطر الذى يظهر فى الوسط المدرسي هو عرقلة النمو الاجتماعى لحساب النمو العقلي . وكم من الفتيان الفارقين فى القراءة لتحضير امتحاناتهم ، تنقصهم الاتصالات الكافيةبالحياة الواقعية فيسوء نضجهم وتلاؤمهم ، واذا أصبحوا راشدين كانو كمن تطاولت عليهم المراهقة . وهنا تظهر قيمة العمل المدرسي ضمن وحدات حين يجعل الدراسة عملا وحياة اجتماعيين .

وبالنسبة الى موقف المراهق المنتسب الى فرقة كشفية أو الى احدى منظمات الشباب ، فان الحياة المشتركة فى ظل مثل أعلى واحد ، والفعاليات فى الهواء الطلق تستجيب لحاجات عميقة . ولهذا تعد مؤسسات الشباب والمخيمات تكملة ممتعة للوسط المدرسى الذى يقتصر ما يقدمه للمراهقين على النواحى العقلية . لكن ضرورة هـــذه المؤسسات أكثر بالنسبة الى المراهقين الذين تركوا المدرسة .

3 ــ **الحوادث البـــارزة :** حينما يكون علم النفس العيادى أمام حالة طفل او مراهق غير متلائم ، فان عالم النفس هنا ينقب فى ماضى المريض عن الحوادث المنسية والتى مازالت تعمل فى اللاشعور وتؤثر فى السلوك . وما يصح على المراهق اللامتلائم ، يصح على كل مراهق . وكل تاريخ شخصى يشتمل على حوادث كان لبعضها اثر حاسم فى مستقبل الانسان .

وبالنسبة الى تلميذ المدرسة المتوسطة قد يكون مجىء أستاذ جديد يتعلق به ويحبه ويقلده ، مدعاة لأن يحب بسببه التاريخ أو الرياضيات . وقد تكون الحادثة سياحة تعجلالشعور بالذات ، عن طريق الشعور بالغربة خلالها . وقد تكون حادثة لا قيمة لها فى الظاهر ، كتأمل منظر جميل يثير فى النفس أول هيجان بديعى ، أو كجملة نعثر عليها صدفة خلال القراءة فتصبح حكمتنا المفضلة ويكون لها تأثير سحرى ، أو كصرخة الم من طفل توقظ فينا لأول مرة عاطفة الأمومة أو الأبوة .

ان هذه الحوادث ليست على الأغلب الا فرصة ملائمـــة ليقظة بعض العوامل الفطرية المعنية ، ولكن اذا نحن جهلناها ، بدت لنا بعض صور السلوك لدى المراهقين اسرارا لا تفهم . ان الكشف عن مثل هذه الحوادث أمر ملىء بالصعوبات . والحادث نفسه قد يؤثر بقوة فى شخص ، ويمر بسلام على شخص آخر . لكن ذلك يجب ألا يحول دون استقصاء هذه الحوادث ، والانطلاق من أن كل مراهق هو حالة شخصية متميزة .

(ج) واجبات المشرفـــين على المراهقـــين :

ان الطفل لا يقفز الى الرجولة قفزا ، بل لابد ان يراهق ، وأن تستمر مراهقته عدة أعوام وكى لا تكون هذه الرجولة مشوهة ينبغى على المشرفين على المراهقين الاخذ بما يلى :

1 ـــ يجب ان يكون موقف الآباء والمدرسين من المراهق مبنيا على الفهم العميق لتكوينه فثورة المراهق يجب الا تقابل بثورة مثلها . وعلى كل من الأب والمدرس أن يجعل من نفسه صديقا محبا للفتى يشجعه على مصارحته بمشكلاته ويعينه على حلها ، يحفظ سره ويقدم له التوجيه برفق ؛ ويحترم رأيه وطموحه الى الاستقلال .

2 ـــ مساعدته فى معرفة حقائق جسمه ووظائفه ، وذلك بتوجيهه الى دراسة كتب الصحة الجسمية والصحة النفسية ، الى جانب التوجيه الخلقى والدينى ، وحمايته من رفاق السوء والمطبوعات غير المناسبة صحيا وخلقيا .

3 ـــ اقامة مؤسسات يرتادها المراهقون لملء وقت الفراغ فى قراءة أو مناقشة او او سماع أو نشاط رياضى اوخيرى ، لأن الفراغ مفسدة للفتيان . ثم اقامة المخيمات التى تنمى الروح الجماعية ، خاصة حينما يسهم الفتيان فى انجاز المشروعات العامة ، كالاشتراك فى شق الطرقات وورشات البناء وغرس الأشجار ، وأسابيع الخدمات الاجتماعية والصحية .

4 ـــ تأسيس عيادات نفسية وصحية لارشاد المراهقين ، تضم طبيبا نفسيا وآخر جسميا واخصائيا اجتماعيا . وتمتاز العيادة بالسرية الكاملة ، حيث يجد المراهق حرية فى الحديث عن صعابه ومشكلاته . بينما هو لا يستطيع أن يجد مثل هذه الحرية دائما مع والديه او مدرسيه ، الذين يقيمون فى كثير من الأحيان هوة بينهم وبين فتيانهم ، وحيث يتجه المراهق الى أن يكون معهم كما يحبون او حسب توجيهاتهم .

5 ـــ على الآباء والمدرسين أن يدركوا أن لكل جيل ظروفه ، رغم استمرار التكوين النفسى الخاص بكل شعب . ان كثيرا من الآباء والأمهات والمدرسين يخفون مشاعرهم الدفينة فى السيطرة على الأبناء والطلاب ، والحفاظ عليهم صغارا ولو كبروا ، لئلا يبتعدوا عنهم . ويدفعهم ذلك الى سلوك صارم للاحتفاظ بهم طوال حياتهم وهذا الموقف لا يساعد على تحقيق « الفطام النفسى » الذى هو ضرورة نمائية يجب أن يقوم به الراشد والمراهق ، كل نحو الآخر باتزان وتنسيق .

6 ـــ ويجب على المشرفين جميعا أن يضعوا نصب أعين الفتيان ما يلى : الا يتخذوا من المراهقة ، وهى دور طبيعى لكل انسان ، ذريعة للمخالفة والخروج على التقاليد والآداب ، فهناك مراهق عاقل يستطيع الى حد بعيد ان يفهم نفسه بنفسه ، وأن يجتاز بها هذه الفترة بحكمة نحو الانسجام النفسى والتكيف الاجتماعى . واذا كانت التجارب هى التى تنضج الانسان ، فان المراهقة هى التجربة الكبرى التى يتكون خلالها الرجال والأمهات الذين يكونون مجتمع المستقبل .

مراجع للطفولة الثالثة والمراهقة :

1 ـ أولسن ، ويلارد : « **تطور نمو الأطفال** » . ترجمة ابراهيم حافظ ورفقائه ، عالم الكتب ـ القاهرة .

2 ـ ايزاكس ، سوزان : « **الطفل في المدرسة الابتدائية** » . ترجمة محمد مختار والدكتور عبد العزيز عبد المجيد ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة .

3 ـ بياجيه ، جان : « **اللغة والفكر عند الطفل** » . ترجمة عزت راجح ، النهضة المصرية ـ القاهرة .

4 ـ جيتس ورفقائه : « **علم النفس التربوى** » ، الجزء الاول والثالث ، ترجمة د. ابراهيم حافظ ورفقائه ، مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة .

5 ـ جيلفورد (تحت اشرافه) : « **ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية** » ، ترجمة (تحت اشراف) د. يوسف مراد ، دار المعارف ـ القاهرة .

6 ـ دوبيس (تحت اشرافه) : « **علم نفس الطفل من الولادة حتى المراهقة** » ، ترجمة حافظ الجمالى ، جامعة دمشق .

7 ـ سويف ، د. مصطفى : « **الاسس النفسية للتكامل الاجتماعى** » . درار المعارف

8 ـ صالح ، د. احمد زكي : « **علم النفس التربوي** » . النهضة المصرية ـ القاهرة .

9 ـ عاقل ، د. فاخر : « **علم النفس دراسة التكيف البشري** » . دار العلم للملايين ـ بيروت .

10 ـ فرانسيس ايلغ وزميلتها : « **سلوك الطفل** » ترجمة د. فاخر عاقل ، منشورات مكتبة النورى ، دمشق .

11 ـ فهمى ، د. مصطفى : « **سيكولوجية الطفولة والمراهقة** » ، مكتبة مصر

12 ـ فهمي ، د. مصطفى : « **في علم النفس** » . دار الثقافة ـ القاهرة .

13 ـ مرارد ، د. يوسف : « **مبادىء علم النفس العام** » ، دار المعارف ، القاهرة .

14 ـ الهاشمي ، د. عبد الحميد : « **علم النفس التكويني : أسسه وتطبيقاته** » . دار التربية ـ دمشق .

البـــاب الثـــانى

الفـــروق الفردية وتكوين الشخصيـــــة

الفصـــــل الاول

الفـــــــروق الفـــــــردية

اسبابهـــــا ـ مظاهرها ـ تطبيقاتهـــا التربويـــة

مفهـــــوم الفروق الفردية :

ان مفهوم الفروق الفردية ، ليس شيئا جديدا يقدمه علم النفس ، وانما هو من المفاهيم المألوفة والمعروفة حتى لدى الرجل العادى حيث نراه كثيرا ما يلجأ الى هذا المثال المحسوس للبرهنة على هذه الحقيقة فيقول : ان « أصابع اليد الواحدة غير متساوية » ، وكذلك الناس فهم غير متساوين .

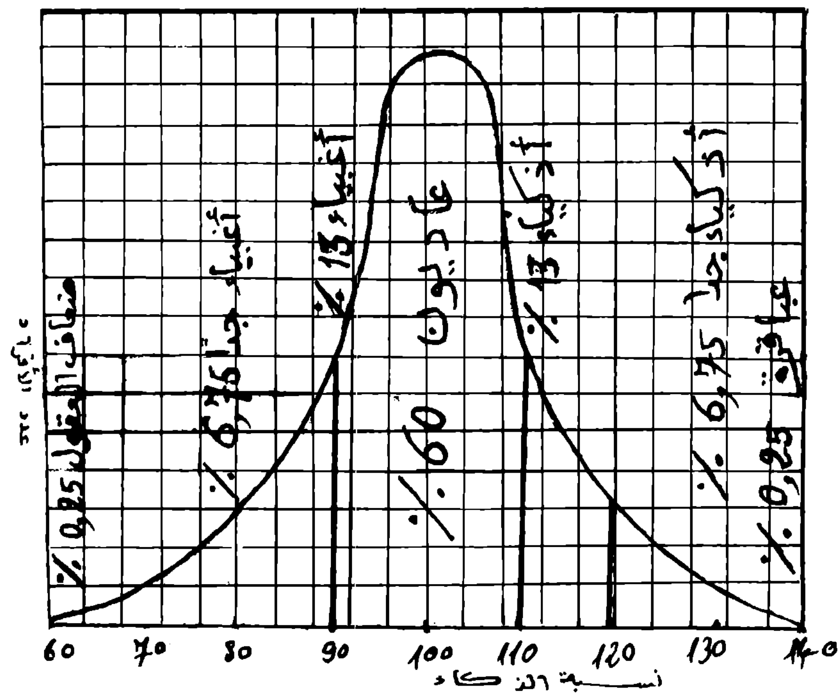
وثمة اختلاف اساسى فى مفهوم الفروق الفردية بين ما هو شائع وبين ما هو معروف الآن بين علماء النفس . فالرجل العادى حينما يقول : « هذا رجل عاقل ، وذلك رجل غير عاقل » فانه يجعل بين الناس فروقا كيفية شبيهة بقولنا : « هـــذا اذكى من هذا » لكن علم النفس الحديث يقول شيئا آخر .

فقد لاحظ علماء النفس ، بعد تطبيق الاختبارات النفسية ، أن لكل فرد حظا كبيرا أو صغيرا ، من كل صفة من الصفات النفسية سواء كانت عقلية أو مزاجية او اجتماعية ، ومن ثم فان الفروق بين الأفراد تصبح فروقا فى الدرجة او فى الكم ، لا فروقا فى النوع او الكيف .

ولتوضيح هذه المسألة نسوق المثال التالى : لو اخذنا صفة نفسية ما ، ولتكن صفة الذكاء ، لوجدنا أنها منتشرة بدرجات متفاوتة بين جميع افراد اى مجموعة عادية ، ففى احدى الدراسات التى اجريت على تلاميذ مدرسة ابتدائية فى حى من الأحيـــاء لمعرفة توزيع الذكاء بين تلاميذها البالـــغ عددهم 500 ، وبعد الحصول على نسبة الذكاء (1) لكل طفل وجد أنها تتراوح بين 70 و 130 . فلو تصورنا مقياسا مدرجا يشبه (المتر) لوجدنا أن تلاميذ هذه المدرسة يتوزعون عليه بنسب متفاوتة ابتداء من درجة 70 الى غاية درجة 130 . وهذا هو معنى ما قلناه من أن الفرق هو فرق فى الدرجة او فرق فى الكم فقط . كذلك وجد فى هذا البحث ايضا أن الاغلبية من الاطفال كانت نسبة ذكائهم حوالى 100 ، اى أنهم ذوو ذكاء عادى أو متوسط ، وأن قلة منهم من ذوى الذكاء المرتفع ، وقلة أخرى مماثلة تقريبا من ذوى الذكاء المنخفض . وقد اعتاد علماء النفس أن يعبروا عن هذه الحقيقة فى شكل رسم بياني يشبه (الجرس) معظم الأفراد يقعون فى منطقة الوسط منه ، ويتوزع الباقون على طرفيه وذلك كما هو مبين فى الشكل التالى الذى يوضح فكرة الفروق الفردية من حيث توزع « الذكاء » بين اى مجموعة عادية من الافراد (2) .

(1) راجع الفصل الخاص بالعوامل المسهمة فى التعلم لمعرفة المقصود بنسبة الذكاء .

(2) صالح عبد العزيز ، المرجع السابق ، ص : 145 .



« شكل 7 » : توزيع الفروق الفردية بين مجموعة عادية من الافراد من حيث الذكاء

متى تظهــر الفروق الفرديـــــة :

يمكن القول بأن الفروق الفردية تظهر ساعة ميلاد الطفل ، فنحن نلاحظ ان الأطفال يولدون وكل منهم له ملامح مميزة ، ووزن خاص ، وحالة صحية وانفعالية معينة ، ولكن درجة وضوح وتمايز هذه الفروق وخاصة فيما يتعلق بالقدرات العقلية والميول الخاصة ، والأحوال المزاجية ، هى التى تتأخر فى الظهور . ويمكن القول كذلك ، بأن توقيت ظهور الفروق الفردية بشىء من الوضوح والتمايز يقترن اقترانا مطردا مع فترات السرعة فى النمو الجسمى ، وفى دراستنا لسيكلوجية النمو لاحظنا ان فترات السرعة تبدو بوجه خاص فى مرحلتى الطفولة الأولى والثانية ، ثم فى مرحلة المراهقة . ومع السرعة فى النمو الجسمى يقل معدل النمو العقلى ، وتزيد قابلية الفرد للتأثر ، والايحاء والاستهواء . أى أن من السهل أن توحى اليـــه بفكرة فتستهويه فيتأثر بها . وبعبارة أخرى ، يكون شديد التأثر بالبيئة المحيطة به ، ومن هنا كان للبيئة دور هام فى توجيه الافراد والتأثير على تكوينهم النفسى والمعرفى والاجتماعى .

ولما كانت المدرسة من أهم عوامل البيئة المحيطة بالتلميذ — وهو الذى يعنينا فى هذا السياق — فان دورها فى توجيه الناشئة يصبح دورا هاما وخطيرا فى نفس الوقت . ومن ثم يحرص المجتمع — ممثلا فى السلطات التربوية — على توجيه عنايته الفائقة للمدرسة ودورها ولما يقوم به معلموها . فلا شك أن صورة المستقبل تتحدد بما يقوم به هؤلاء المعلمون مع تلاميذهم .

ومن المتفق عليه الآن ان انسب المراحل التى تظهر فيها الفروق الفردية بوضوح وتمايز شديد ، هى مرحلة المراهقة ، اذ يضاف الى عامل النضج والنمو فيها عامل آخر هو تراكم الخبرات ، الامر الذى يعين الطفل على تبين حقيقة ميوله الشخصية واستعداداته العقلية ولذلك فان من السهل أن نتبين الفروق الفردية فى الصف الخامس والسادس أكثر مما نتبينها فى الصفوف الأربعة الأولى ، وفى المرحلة الثانوية أكثر من المرحلة الابتدائية . ومن هنا كان اهتمام المربين والمسؤولين عن التربية والتعليم بالعمل على تنويع التعليم وتعديد فروعه ومراحله ابتداء من مرحلة التعليم المتوسط حتى تستوعب وتشبع جميع الاستعدادات والميول والفروق الفردية بين تلاميذ هذا المستوى . لكن ليس معنى هذا ان نهمل مسألة الفروق الفردية فى مرحلة المدرسة الابتدائية ، بل لا بد ان نعنى بها أشد العناية حتى تتفتح وتنمو ، وتنشط فى المراحل التاليـــة .

أسباب الفروق الفرديـــة :

حينما يلاحظ المعلم أن تلميذا من بين تلاميذ قسمه يقف عاجزا امام حل مسألـــة حسابية عادية ، فى حين ان معظم تلاميذ القسم قد وصلوا الى الحل فى الوقت المحدد ، فان هذا المعلم عادة ما يسأل نفسه عن السبب الذى جعل هذا التلميذ متخلفا عن زملائه ومختلفا عنهم من حيث القدرة الحسابية .

هل يرجع هذا الضعف فى الحساب الى ضعف « **وراثى** » فى القوى العقلية لهذا التلميذ ؟ هل يرجع هذا الضعف الى بعض الظروف « **البيئية** » الخاصة به ، والتى ربما كانت سببا وراء عجزه عن حل هذه المسألة الحسابية ؟ (والمقصود بالظروف البيئية هنا كل ما يحيط بالتلميذ كالبيئة المدرسية او البيئة المنزلية على سبيل المثال) . الا يكون المعلم قد أعتمد أسلوبا سيئا فى تعليم التلميذ الأصول الحسابية الضرورية لحل مثل هذه المسألة ؟ الا يكون هذا التلميذ محروما من الرعاية والتوجيه فى هذا النوع من الدراسة — وربما فى غير هذا النوع كذلك — ولا يجد هذا التوجيه سواء فى مدرسته أو فى منزله ؟ الا يكون هذا التلميذ واقعا تحت ضغط ظروف اجتماعية سيئـــة ، عائلية أو مالية أو غير ذلك ، مما يترك آثارا سلبية على قدراته التحصيلية بصفة عامة ؟ أم أن أحوال التلميذ « **النفسية** » والمزاجية لا تعينه على التقدم فى هذا النوع من الدراسة ، كفقدان الرغبة والميل ، ، أو انعدام القدرة على المثابرة ، وهى سمة نفسية ضرورية لعملية التحصيل الدراسي . . واذن ، فقد يكون عجز التلميذ عن حل هذه المسألة الحسابية راجعا الى هذا العامل او ذاك وربما يكون راجعا الى كل هذه العوامل مجتمعة . وعلى ذلك يمكننا أن نحدد اهم العوامل الرئيسية المسؤولة عن ظاهرة الفروق الفردية كما يلى :

1 — **العوامل الوراثية :** التى تنتقل الى الطفل من ابويه أو اجداده (3) .

ويجد المربى عادة صعوبة فى مواجهة أثر هذه العوامل الوراثية وخاصة اذا كانت الوراثة متعلقة بحالة من حالات الضعف العقلى ، مثلا ، وفى هذه الحالة يحول التلميذ الى احدى العيادات النفسية التربوية ، أو ينقل الى احدى المدارس المتخصصة فى التربية العقلية أو فى تربية الشواذ .

(3) راجع اثر العوامل الوارثية فى النمو ص (9)

2 ـ **العوامل البيئية** ، وتمتاز هذه العوامل بأنها قابلة للتغيير والتعديل ، ومن ثم يمكن تعديل أو تغيير آثارها فى الفرد . فالمدرسة يمكن أن تغير فى برامجها وتنظيمها التربوى ، والمعلم يمكن أن يعدل ويطور فى أساليبه وطرقه البيداغوجية ، والمنزل يمكن أن يتحول من عنصر سلبى فى حياة التلميذ الى عنصر فعال ومتعاون مع المدرسة . . . الخ .

3 ـ **العوامل النفسية والمزاجية** : ويقصد بها ما لدى التلميذ من ميول ودوافع وسمات مزاجية وقدرات عقلية . . الخ وهذه العوامل تتأثر كثيرا بعوامل الوراثة وبظروف التنشئة الاجتماعية . . ومن هنا يمكن التحكم فيها وتعديلها فى حدود معينة . . .

مظاهر الفروق الفردية :

(أ) **المظاهر الجسمية** : اذا تأملنا المظهر الجسمانى لتلاميذ أى قسم من الاقسام التعليمية ، فاننا لن نلاحظ بينهم اثنين متشابهين فى شيء . ولقد دعمت البحوث التجريبية ما إكدته الملاحظة العادية فوجد أن هناك اختلافات فى معدل سرعة النمو العضوى من حيث الوزن والطول ونمو العظام والغدد وما الى ذلك ، فبعض الصغار الاصحاء يكون نضجهم العضوى فى سن السادسة والنصف يعادل نضج آخرين فى الرابعة ونصف ، بينما يسبق البعض الآخر مستوى النضج المتسق مع أعمارهم الزمنية ، فيصل فى سن السادسة الى ما وصل اليه غيره فى سن السابعة والنصف أو الثامنة .

ولهذه الحقيقة أهمية خاصة من الناحية التربوية التطبيقية اذ لوحظ أن ميول الصغار ونوع الاعمال التى تجتذبهم ترتبط بالنضج العضوى أكثر من ارتباطها بالذكاء أو بالعمر العقلى . ولهذا كان على المعلم ان يراعى نضج التلاميذ العضوى حتى ينجح فى اثارة دوافعهم الفعالة . ولقد ثبت من دراسة لتحصيل التلاميذ فى مراحل التعليم المختلفة إن السبب فى فتور بعضهم أو تأخرهم فى التحصيل عما هو متوقع منهم هو أن دوافعهم الى العمل لم تثر بالقدر الكافى بسبب عدم تقدير المعلم لاهمية الفروق الفردية فى النضج العضوى أو لجهله بما يترتب على ذلك من اختلاف فى الميول والدوافع (4) .

وتلعب الناحية الصحية والحالة الجسمية دورا كبيرا فى شخصية الطفل وسلوكه ، وعلى المعلم أن يراعى ذلك بين تلاميذ قسمه . فمثلا ، اذا كان بين التلاميذ من يشكو من ضعف فى البصر ، أو فى السمع ، فيجب ان يجعله فى الصفوف الامامية قريبا من السبورة ، وقريبا من المعلم . وان كان بين تلاميذه من هم أطول من زملائهم فليجعلهم فى الصفوف الأخيرة حتى لا يحجبوا الرؤية عن زملائهم ، كذلك لا ينبغي أن ننتظر من تلميذ ضعيف البنية أن يبذل جهدا مساويا لما يمكن ان يبذله التلميذ القوي ، كما لا نكلف تلميذا أن يؤدي عملا أو أن يقوم بنشاط فوق طاقته ، وخاصة أثناء الرحلات والجولات والألعاب الرياضية .

---

(4) رمزية الغريب : التعلم : دراسة نفسية تفسيرية توجيهية ، الطبعة الثالثة ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة 1967 ، من ص : 442 ـ 444 .

الفروق الجسمية بين الجنسين : وهناك بعض الفروق الجسمية بين أفـــراد الجنسين ، فقد لوحظ إن نمو البنت أسرع من نمو الولد بصفة عامة . ويبدو ذلك فى نمو الهيكل العظمي ، والتبكير فى ظهور الأسنان ونضج الغدد التناسلية . وتسبق البنت الولد بحوالى عام أو عامين وذلك خلال كل فترة الطفولة والمراهقة . ومع ذلك فان الاطفال يتفوقون على البنات فى كل الأعمار من حيث القدرة الحيوية ، ولا سيما فى القوة العضلية ، وكذلك فيما يتعلق بالقامة والوزن باستثناء الفترة الممتدة بين سن الحادية عشر وسن الرابعة عشرة حيث يلاحظ تفوق بسيط لدى الاناث .

واخيرا فان الفعالية الحركية لدى الأطفال تتجاوز تلك الفعالية لدى البنات فى جميع الأعمار أيضا (5) .

وقد غالى البعض فى مدى الفروق الجسمية الموجودة بين الجنسين ، وخاصة فيما يتعلق بالقوة الجسمية للذكر ، حتى أنهم طالبوا بتخصيص برامج معينة للاناث وبرامج أخرى للذكور . الا أن هذه الفروق الجسمية ليست فى الحقيقة بالعامل الاساسى الذى يحدد برنامج تربية للبنت مختلفا عن برنامج الولد لأن هذه الفروق — حتى بداية مرحلة المراهقة — تعتبر قليلة ولا تستوجب اختلاف تعليم البنت ، بل يمكن أن يتساوى الجميع فى نظم التعليم ، وفى البرامج ، وفى السنين الدراسية ، ومقدار الزمن المخصص للدرس الواحد . هذا فى مرحلة التعليم الابتدائى ، أما فى مرحلة المراهقة حيث يعترى البنت الكثير من الضعف الجسمى ويصبح من المتعذر عليها ان تتحمل نفس المجهود الذى يتحمله الفتى الى جانب ما تحمله هذه المرحلة من متاعب نفسية لكل من الفتيان والفتيات ، فانه يكون من الافضل أن نفصل بين البنين والبنات فى المرحلة الثانوية ، وان يخفف العمل عن البنات بعض الشىء ، وقد تمدد فترة الدراسة عاما فى مقابل ذلك التخفيف بالنسبة الى البنات . وبعد انتهاء تلك الفترة يمكن الجمع بينهما فى التعليم العالى (6) .

(ب) **المظاهر الذهنية :** حينما يقوم المعلم بالتدريس لتلاميذه فى القسم ، فانه سرعان ما يلاحظ الاختلافات الذهنية الكثيرة بين تلاميذه ، فبعضهم يحسن الاستفادة من الخبرات والمعلومات السابقة أكثر من غيره ، والبعض الآخر أقوى ذاكرة ، والبعض الثالث أكثر القدرة على الفهم والتفكير والاستنتاج ... الخ ، كما يستطيع المعلم ان يلاحظ مدى التفاوت فى الاستعدادات والقدرات العقلية ، وبصفة خاصة فى السنتين الخامسة والسادسة الابتدائيتين وفى مستوى الثانوى كله . فهذا تلميذ عرف بين زملائه بمهارته فى حل المسائل الحسابية بسرعة واتقان ، وهذا تلميذ آخر اشتهر فى قسمه ببراعته فى التعبير ، وفى كتابة موضوعات الانشاء ، وهذا ثالث يجيد القاء الاناشيد بصوت جميل واداء حسن ، وتلميذ رابع . . . وخامس وهكذا حتى ما اذا دقق المعلم النظر فى جميع تلاميذه ، وفحص اعمالهم بعناية فانه يكتشف لكل تلميذ ميزة خاصة تميزه عن بقية اقرانه .

هذه الاختلافات بين التلاميذ تفرض على المعلم أن يحاول فهم كل تلميذ على حدة ، حتى يمكنه أن يهيىء لكل فرد فرص النمو التى تناسبه . كما أنه يتحاشى معاملة الجميع معاملة واحدة ، والا ينتظر أن يصل الكل الى مستوى واحد وهكذا . . . .

(5) دوبيس (تحت اشرافه) ، ترجمة حافظ الجمالى ، المرجع السابق ، ص : 430 .

(6) راجع فى هذا الموضوع : صالح عبد العزيز ، « **التربية وطرق التدريس** » ، ج 1 ، ط 9 ، ص : 147 .

الفروق الذهنيـــة بين الجنسين :

حينما قورنت متوسطات درجات كل من الجنسين من حيث القدرة الذهنيـــة العامة أو الذكاء فى عدد من الدراسات التجريبية ، لم تلاحظ الافروق طفيفة بالنسبة الى تفوق أي من الجنسين . لكن لوحظ فى نفس الوقت انه كلما صعدنا نحو النسب العليا من درجات الذكاء ، كان الذكور هم الذين يحصلون فى الغالب على نسب الذكاء المرتفعة . ولعل هذا هو الذى يفسر لنا كثرة العبقريات بين الذكور فى العلوم والآداب والفنون . على أنه ينبغى لنا الا نتسرع فى ترتيب النتائج على مثل هذه الملاحظات دون أن ندخل فى اعتبارنا — كما ينبهنا الى ذلك الاستاذ (شارل بريد) (7) — العوامل والظروف الاجتماعية المحيطة بتنشئة كل من البنين والبنات .

أما من حيث الاستعدادات الذهنية الخاصة فقد لوحظ وجود بعض الفروق البارزة بين الجنسين ومن أمثلة ذلك : ملاحظة تفوق بسيط لدى الاناث فى ميادين الذاكرة والانتباه الى التفاصيل . كما ظهر هذا التفوق بوضوح فى مجال اللغة . اما الذكور فقد ظهر تفوقهم فى الاختبارات المتعلقة بالاستنتاج المنطقى وبالعامل العقلى المكانى ، وهذا يفسر نجاح التلاميذ فى اختبارات التوجيه المهنى المتعلقة بالاستعدادات الميكانيكية حيث يدخل العامل العقلى — المكانى فى تكوين هذه الاستعدادات بصورة اساسية . كما ظهر اهتمام الذكور بالتكنيك فى جميع صوره (8) .

الفروق فى التحصيل الدراسى بين الجنسين :

ومن حيث تحصيل المواد الدراسية المختلفة ظهرت النتائج التالية من خلال بعض التجارب التى أجريت على التلاميذ والتلميذات فى المدارس الابتدائية (9) .

فى اللغات : أظهرت البنات طلاقة وفصاحة ومقدرة على الحوار ، وخاصة فى الدراسات الشفهية ، ولعل ذلك يرجع الى رهافة حاسة السمع عند البنات ، والى القدرة على التقليد التى يتصفن بها .

فى الرياضيات : كانت البنات أقل مستوى من البنين ، وخاصة فى الحساب ولعل السبب يرجع الى التقاليد الموروثة التى قضت على « الذكر » طوال العصور السالفة ان يهتم بحساب الارقام لما لها من اهمية فى حياته ، وان كان هذا الاعتبار لم يعد جوهريا هذه الايام حيث اتيح للبنت أن تتحمل مثل ما يتحمله الولد من مسؤوليات الحياة .

فى العلوم : تفوق البنون على البنات فى المسائل التى تتعلق بالنواحى الفيزيائية والكيميائية ، ولعل ذلك يرجع الى شدة ارتباط هذه المسائل بالرياضيات . اما فى مسائل علم الأحياء فان البنات يبدين تفوقا ظاهرا ، ولعل ذلك راجع لشدة القدرة على الملاحظـــة عندهن .

(7) Charles BRIED راجع : دوبيس (تحت اشرافه) ، ترجمة حافظ الجمالى « **علم نفس الطفل** » ، ص 431 — 432 .

(8) المصدر السابق : نفس الموضع .

(9) أنظر صالح عبد العزيز ، « **التربية وطرق التدريس** » ، الجزء الاول الطبعة التاسعة ، ص 148 — 149

فى الموسيقى : لم تظهر النتائج تفوقا ملحوظا لاحد الجنسين فى هذا المجال . حتى سن الثانية عشرة . الا أنه بعد هذه السن يظهر الذكور قدرة على ابتكار النغمات الموسيقية . كما تظهر البنات تفوقا فى استخدام بعض الآلات .

فى الألعاب الرياضية : تساوى كل من البنين والبنات من حيث القدرة والمهارة فى بعض الالعاب مثل كرة المضرب ، وكرة الطاولة ، والالعاب السويدية . الا ان الذكور يتفوقون فى القدرة على ممارسة بعض الألعاب المجهدة ككرة القدم . والملاكمة والمصارعة ، وحمل الاثقال ، والعاب القوى .

فى النشاط المدرسى : أثبتت الملاحظات التى قام بها بعض الباحثين أن البنات اكثر ميلا من البنين للاشتراك فى الجماعات الأدبية والفنية والموسيقية ، فى حين يميل البنون الى الجمعيات الجغرافية والتاريخية والعلمية .

المظاهر الانفعالية والاجتماعية : مما لاشك فيه ان ظروف التنشئة الاجتماعية تلعب دورا هاما فى حالات الطفل النفسية بصفة عامة والانفعالية بصفة خاصة . فنوع العلاقة بين الوالدين من حيث الوئام والتوافق والتعاون ، أو من حيث التوتر وعدم التوافق والمشاكسة المستمرة . . كل هذا ينعكس على حالة الأطفال النفسية . اما الأسرة المتعاونة والمتآلفة فأننا غالبا ما نجد أطفالها متوازنين ومستقرين من الناحية الانفعالية والوجدانية . واما الاسرة المتنافرة التى يكثر فيها الشجار والخلاف بين الزوج والزوجة فان ذلك ينعكس على حالات الاطفال النفسية فيسودها التوتر والقلق وعدم الاتزان الانفعالى والعاطفى .كذلك فان معاملة الأسرة للأطفال تؤثر فى سلوكهم وفى شخصياتهم . فالطفل الذى يأتى لاسرة كل ابنائها اناث ، وهو الذكر الوحيد ، كثيرا ما يحظى بعناية فائقة ، وتدليل زائد ، مما يفسد طباعه وسلوكه الاجتماعى ، ويفقده القدرة على السيطرة على انفعالاته ، ولا يستطيع الاعتماد على نفسه والثقة بها ، وبالتالى يفشل فى تحمل المسؤوليات التى توكل اليه . وكذلك فان ترتيب الطفل بين اخوته كأن يكون الاول ، او الأوسط ، أو الاخير ، او الوحيد ، كل هذا مما يكون له اثر على نوع المعاملة التى يلقاها من والديه ومن اخوته وبالتالى يكون له اثر على حالاته النفسية وخاصة سماته الانفعالية والاجتماعية .

فاذا راقب المعلم سلوك تلاميذه فى القسم فانه سيلاحظ من بينهم الطفل الهادىء الوديع كما انه سيلاحظ الطفل المشاغب الثرثار . وسيجد الطفل الرزين و « المنطوى على نفسه » ، ويجد الطفل المتلىء حيوية وحركة ونشاطا . وسيرى الطفل المتعاون والمتجاوب مع غيره ، ويرى الاطفل السلبي والمنعزل ، وسيلقى الطفل المثابر والجاد والطفل المائع والمستهتر . . . الخ .

ويفيد المعلم كثيرا ان يتقصى الظروف البيئية التى تحيط بالتلميذ ، فلعله يغير منها بالقدر الذي يؤثر على تحسين سلوك التلميذ . ويستطيع المعلم ، على اي حال ، ان يخرج الطفل المنطوى عن عزلته فيهيىء له فرص الاشتراك فى الحوار والمناقشة ، وفرص التعاون مع غيره من التلاميذ من أجل انجاز عمل معين وتوجيه الاسئلة التى تناسب مستواه وميوله الخاصة ، وتشجيعه على الاجابة بصوت عال حتى يسمعه زملاؤه ، وقد يطلب منه المعلم ان يقوم بدور تمثيلى ، او قراءة فقرة فى درس القراءة . . . الخ .

كذلك يحتاج الطفل المنبسط والمتطرف فى الحركة واحدات الجلبة والضوضاء والذى يتدخل فى كل شىء ويسعى الى الاستئثار بالحديث والنشاط ، يحتاج هذا الطفل كذلك الى رعاية المعلم وتوجيهه بنفس القدر الذى يعطيه للتلميذ المنعزل . ويقدم الاستاذ « دوبيس » (10) بعض التوجيهات المفيدة فى هذا الخصوص فيقول : أنه لا ينبغى أن نكتفى بوضع من لا يرون أولا يسمعون جيدا فى الصفوف الاولى من القسم ، بل يجب أن يوضع كذلك فى هذه الصفوف التلاميذ الطائشون والخاملون كى لا يفلتوا من رقابة المعلم . واذا وضع ثرثاران الى جانب بعضهما فانهما يضيعان وقتهما . وبالمقابل نستطيع ان نعطل اثر تلميذ كثير الحركة بواسطة تلميذ هادىء . وأن نؤثر على انطوائى بمجاورته لتلميذ ذى طبع منبسط . كما يطلب « دوبيس » من المعلم أن ينظر الى قسمه على انه بيئة حياة أو مجتمع صغير متكامل ، بحيث يلعب كل فرد فيه دورا يتلاءم مع سماته المزاجية فالاطفال الذين يظهرون اعتناء شديدا بما يقومون بـــه يكلفهم بالاشراف على المكتـــبة وعلى المتحف المــدرسى ، والذين يحسنون التدبير يكلفون بجلب الزهور والاشياء الضرورية للدرس . أما الاطفال المتسلطون فتسند اليهم مهمة قيادة لعبة جماعية ، كما يسند الى الناضجين مساعدة الصغار عنـــدما يكون المعلم مشغولا مع الكبار — لا سيما بالأقسام المتعـــددة المستويات .

الفروق بين الجنسين : تبدو الفروق واضحة بين الجنسين من حيث المظاهر الانفعالية والاجتماعية اذا نظرنا الى مجالات لعبهما . فاللعب كما يقـــول « بريد » (11) : « أكثر غنى بالملاحظات ذات الدلالة لانه ميدان الفعالية التلقائية حيث تكشف النزعات العميقة عن نفسها بصورة أفضل » .

لقد لوحظ انه من الصعب القول بأن هناك لعبة مقصورة تماما على الصبيان او البنات فمنطقة الألعاب التى يمارسها الجنسان على السواء على درجة كافية من السعة من جهة ، ومن جهة أخرى ، فانه اذا كانت هناك بعض نشاطات خاصة بأحد الجنسين ، فاننا نلاحظ فى المدارس المختلطة تيارا من التبادل بحيث أن لعبة تظهر فى رهط الصبيان يستعيرها فى اليوم التالى او فى الايام التالية رهط من الاناث . والعكس صحيح الا أن البنين والبنات لا يلعبون بنفس الصورة سواء مارسوا نفس اللعبة أم مارسوا العابا مختلفة فهناك « اسلوب فى اللعب » خاص بكل جنس وصفه عدة ملاحظين كما يلى :

1 — ان الطفل يبحث فى اللعب عن العمل الكثيف والانفاق العضلى فهو متحرك فى دوامة من النشاط ، صاخب ، وعدوانى غالبا . أما البنت فتبقى أكثر هدوءا واستقرارا ولا تظهر قابلية العدوان لديها الا فى الاقوال .

2 — أن لعب التلميذات يقوم قبل كل شىء على احترام القاعدة ، فنجد لدى البنات ، منذ مدرسة الحضانة ، ميلا للطقوس ، والرسميات ، وخضوعا طوعيا للقيود الشكلية . أما الصبيان فيبدون على العكس غير مرتاحين للالعاب ذات القواعد الرتيبة ، فألعابهم تستدعى المزيد من المبادرة والابتكار لانها أكثر عفـــوية وأقل استقرارا ، وهم يهربون من سجن القواعد بتعديلها عمدا أو بتجاهلها وذلك لاحكام السيطرة على شركائهم فى اللعب .

---

(10) المصدر السابق : نفس الموضع .

(11) انظـر : صالح عبـد العزيز ، « **التربية وطرق التدريس** » ، الجـزء الاول الطبعـة التاسعـة ص 148 — 149 .

3 ــ ان اللعب بالنسبة الى التلميذ يبدو كوسيلة لتأكيد الذات حيال الآخرين فى حين إنه بالنسبة الى التلميذة يبدو كمناسبة للتعامل مع الآخرين بشكل خاص .
وأخيرا ، فانه من الممكن القول بصفة عامة ، فيما يتعلق بالفروق الانفعالية والاجتماعية بين الجنسين أن الذكور ، فى العادة ، أجرأ من الاناث وأكثر ميلا الى التحرر ، وحب السيطرة ، كما ينزعون الى العنف والاعتداء كلما تهيأت لهم الاسباب . فى حين أن البنات ، فى العادة ، اهدأ وأميل الى الاستقرار وعدم العنف ، واكثر شعورا بالخجل ، وأسرع تأثرا بالثواب والعقاب . واشد ميلا الى الحياة الاجتماعية .

تعقيـــب :

نريد أن نلفت النظر فى هذا التعقيب الى بعض الاستنتاجات الخاطئة التى قد يرتبها البعض على فهمهم للفروق الفردية :

1 ــ فبعض المعلمين يفهم الفروق الفردية على أنه يقدم لكل تلميـذ القدر الذى يناسب مستواه ، وهذا صحيح من الناحية الشكلية، لكن قد يترتب عليه من الناحية العملية الابقاء على مستوى كل تلميذ كما هو : الضعيفيبقى ضعيفا ، والمتوسط يظل متوسطا ، والقوى يصبح متوسطا أو ضعيفا بمرور الوقت . والمعلم الماهر هو الذى يستطيع أن يبرز كل امكانيات الطفل وأن يكتشف الضعيف ليرفع من مستواه ويظهر قدراته الكامنة ، وأن يحاول الوصول بالمتوسطين الى مستوى المتفوقين . كما لا يضيع حق هؤلاء فى أن يحافظوا على تفوقهم ، بل عليه أن يساعدهم على الزيادة فى هذا التفوق .

2 ــ كذلك يحاول البعض تجنبا لمشكل الفروق الفردية أن يوحدوا بين مستويات الاقسام منذ البداية فيجعلون التلاميذ الضعاف فى قسم واحد ، والاقوياء فى قسم آخر والمتوسطين فى قسم ثالث . والواقع أن هذا التقسيم غير سليم من الوجهة التربوية ، ففى اجتماع المستويات المختلفة فى قسم واحد حفز للضعاف والمتوسطين للحاق بالاقوياء ، وتشجيع للمتفوقين للمحافظة على تفوقهم . ولا شك فى ان تحقيق الاتصال والاحتكاك بين هذه المستويات المختلفة فيه فائدة كبرى للضعاف والمتوسطين ولا يشكل خطرا او اجحافا بالمتفوقين طالما كان كان المعلم عارفا بنوعيات تلاميذه ، ماهرا فى فنه ، ومخلصا فى عمله .

3 ــ وهناك نقطة ثالثة نود أن ننبه اليها وهى الا تلجا السلطـة التربوية الى تغيير معلم بآخر فى القسم الواحد ، أثناء السنة الدراسية الا للضرورة القصوى . وذلك حتى يتوفر للمعلم الوقت الكافى لفهم مستويات تلاميذه وتقديم الرعاية المناسبة لكل منهم .

مراجــع :

1 ــ دوبيس ، نحت اشرافه ، ترجمة حافظ الجمالى : « **علم نفس الطفل ، من الولادة حتى المراهقة** » مطبعة جامعة دمشق 1965 .

2 د. رمزية الغريب : « **التعلم ، دراسة نفسية تفسيرية توجيهية** » ، الطبعة الثالثة ، الانجلو المصرية ، القاهرة ، 1967 .

3 صالح عبد العزيز وزميله : « **التربية وطرق التدريس** » ، الجزء الاول ، الطبعة التاسعة 1968 .

الفصل الثاني

سيكولوجية الشخصية

مقدمة :

حينما تحدثنا عن تطور نمو الطفل منذ الولادة الى دخوله مرحلة المراهقة . لاحظنا فى اكثر من مناسبة أن هذه المراحل المتعاقبة من النمو لا ينفصل بعضها عن بعض ، وانما هي حلقات متتابعة يضمها خيط واحد حلقة وراء حلقة كأنما هي سلسلة وثيقة العرى ، فلا تتقدم واحدة على سابقتها ، ولا تسبق واحدة لاحقتها . الا فى حالات المرض النفسي وتفكك الشخصية . هذا الخيط الذي يحفظ لهذه الحلقات أو لهذه المراحل المتعاقبة ، وحدتها هو ما نطلق عليه لفظ ((**الشخصية**)) .

وحينما تعرضنا كذلك ، فى مواضع كثيرة للمظاهر المتنوعة التي يبدو من خلالها نمو الطفل : جسميا وحركيا ، عقليا ولغويا ، انفعاليا واجتماعيا . . أشرنا غير ما مرة الى أن هذه المظاهر لا ينفصل بعضها عن بعض وانما هي عناصر متداخلة ومتكاملة . وان ما يحدث من تغير فى جانب منها ، يؤثر فى الجانب الآخر سلبا أو ايجابا . . فكأنما هذه المظاهر المختلفة : وجوه متعددة لشيء واحد ، هو ما نسميه بـ ((**الشخصية**)) .

والفروق الفردية التي تحدثنا عنها آنفا ، والتي وجدناها متمثلة فى الاختلافات المتنوعة بين الافراد سواء فى صفاتهم الجسمية ، أو فى قدراتهم واستعداداتهم العقلية ، أو فى سماتهم الانفعالية والمزاجية ، أو فى ميولهم واتجاهاتهم الاجتماعية . ماذا تعني هذه الفروق ؟ انها تعني أن لكل فرد ما يميزه عن غيره ، وما يطبعه بطابع معين ، يحدد سلوكه ويوجه تصرفاته . انها تعني بعبارة أخرى ان لكل فرد شخصية خاصة به ، تميزه وتدل عليه . فما هو مفهوم الشخصية اذن ؟

مفهوم الشخصية :

حينما نلجأ الى قواميس اللغة لنرى ماذا ورد فيها عن مادة **شخص وشخصية** ، نقرأ أن الشخص هو سواد الانسان (أو ظله) تراه من بعد ، ويطلق على الانسان أيضا ذكرا أو انثى ، وشخص الشيء : عينه وميزه عما سواه . وفى الفرنسية نجد أن كلمة شخصية يقابلها لفظ personnalité (1) . وحينما نبحث عن أصل الكلمة اللاتينى نعرف أنها كانت تستعمل للاشارة الى « القناع » الذى يضعه الممثل على وجهه ليمثل دورا معينا على خشبة المسرح ، بحيث يبرز هذا القناع الملامح المميزة للشخصية التي يمثلها .

---

(1) فى الانجليزية : personality

وليس من شك أن الهدف الرئيسي الذى يسعى اليه جميع علماء النفس مهما اختلفت مدارسهم ، وتنوعت اهتماماتهم هو الوصول الى فهم واضح للشخصية . ومن هنا تعددت التعريفات التي قدمها هؤلاء العلماء للشخصية . ولقد قدم « البورت » ، وهو احد علماء النفس الامريكيين ، فى كتاب له عن هذا الموضوع قرابة خمسين تعريفا مختلفا للشخصية ، نذكر منها هذه الامثلة : (2)

1 ـ ان المقصود بالشخصية هو ما نلاحظه على سلوك الشخص من **« طابع خاص »** أو **« تنظيم »** معين . فالشخصية هى التى تعطى للضروب الجزئية والمتباينة من سلوك الفرد تآلفا ونظاما خاصا بحيث يمكننا أن نميز لدى كل فرد نمطا معينا من الشخصية يدل عليه ويميزه عن غيره .

2 ـ أن « الشخصية » اصطلاح مرادف **للجوانب الفريدة** أو الفردية من السلوك اي انها تشير الى تلك الاشياء التي يتصف بها الفرد ، والتي تميزه وتفرق بينه وبين بقية الاشخاص .

3 ـ ان المقصود بالشخصية هو ذلك الجانب الذي يمثل جوهر الانسان ، وبعبارة اخرى ، ان كلمة الشخصية ، انما تشير الى ذلك الجانب من الفرد الذي يمثله اكثر من بقية الجوانب الاخرى ، لا باعتبار أن هذا الجانب هو الذي يفرق بينه وبين الاشخاص الآخرين فحسب ، وانما الاهم من ذلك ، أن هذا الجانب هو مايكون عليه المرء فى حقيقته ، وبذلك تكون « الشخصية » هى : **« ما يكون عليه عليه الانسان في حقيقته »** .

ان أول ما نلاحظه على هذه التعريفات أنها شديدة العمومية والتجريد ، وانها تتفق تقريبا مع فكرة رئيسية مؤداها أن الشخصية هي ذلك الشيء الثابت فى الانسان والذي يميزه عن غيره .

ولعل التفسير الذي يقدمه بيرت Burt (3) وهو من رواد علم النفس التربوى الانكليز ، يكون اشمل وأوفى التعريفات التي بين أيدينا ، فهو يقول : الشخصية هي « ذلك النظام الكامل من النزعات الثابتة نسبيا ، الجسمية والنفسية ، والتي تميز فردا معينا ، والتي تقرر الاساليب المميزة لتكيفه مع بيئته المادية والاجتماعية » .

ويحسن بنا أن نقف قليلا عند هذا التعريف لنحلله الى عناصر الرئيسية التى يتكون منها :

1 ـ ان الشخصية محصلة لكل خصائص الفرد **« الجسمية والنفسية »** ، اي أنها لا تغلب عنصرا من عناصر الكائن الانسانى على عنصر آخر ، فليست هى ما يشير الى جوهر الفرد مهما كان هذا الجوهر عقلا أو وجدانا وانما هي محصلة للنزعات الجسمية والنفسية مجتمعة ، وبما تحمله كلمة نزعات من استعدادات وميول واتجاهات واهداف .

2 ـ ان هذه النزعات الجسمية والنفسية ، يغلب عليها طابع **« النظام » والاتساق والتكامل فيما بينها** .

(2) ك. هول ، ج. لندزي **« نظريات الشخصية »** ترجمة د. فرج احمد فرج ، قدري حفني ، لطفي فطيم. الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ـ القاهرة. 1971. ص 21 ـ 23.

(3) د. أحمد زكي صالح : **« علم النفس التربوي »**. الطبعة التاسعة. ص 47.

3 ــ وان هذه النزعات الجسمية والنفسية تتصف ((**بالثبات النسبي**)) بمعنى انها تحافظ على قدر من التماسك الداخلي فيما بينها ، وتتجه نحو الدوام والاستمرار فلو كانت سمات الشخصية تتغير بين لحظة واخرى ، تغيرا اساسيا لما استطعنا أن نتكلم عن شخصية أي فرد منا ، فما قد نتحدث عنه الآن من صفات تميز زيدا من الناس عن غيره قد يتبخر فجأة بفعل عوامل التغير الطارئة ، وهنا يشق التعامل بين الناس وتسود الفوضى محل النظام الثابت .

لكن هذا الثبات ليس مطلقا والا استحال الى جمود ووقوف عن الحركة والنمو ، وانما هو ثبات نسبي يسمح للشخصية بأن تنمو وتتطور وتتأثر بالمواقف والخبرات المتنوعة من غير أن تفقد طابعها العام .

4 ــ ان هذه النزعات الجسمية والنفسية التي نجدها عند شخص معين تتصف ((**بالفردية**)) والخصوصية ، أي اننا لا نستطيع أن نعثر على ما يطابقها تماما عند فرد آخر ، وهذا هو الذي يعطي لكل شخصية طابعها المميز ، ومذاقها الفريد .

5 ــ وأخيرا ، فان هذه النزعات الجسمية والنفسية التي تتكون منها الشخصية ؛ ليست في وضع سكوني ، وانما هي تتصف بالحركة والدينامية ، فهي تتفاعل فيما بينها من ناحية ، وتتفاعل مع البيئة المحيطة بالشخص من ناحية أخرى وذلك بهدف تحقيق **التكيف والتوافق مع البيئة المادية والاجتماعية** للفرد من ناحية ، كما يدل هذا التفاعل ، من ناحية أخرى ، على ان الفرد مطالب بالقيام بدور فعال في محيطه الاجتماعي كشرط للتمتع بصحة نفسية سليمة .

تطور الشخصية :

لا يستطيع الوليد في شهوره الاولى أن يميز بين « شخصيته » ــ على فرض امكان استخدام مثل هذا التعبير الآن ــ وبين العالم الخارجي . فما زال هذا الوليد في **حالة ((اندماج))** شبه كامل مع الوسط المحيط به ، ونلمح هذا بصفة خاصة في علاقات الطفل الاولى بأمه ، فلا يبدو عليه أنه « يشعر » بأن كيانه منفصل عن كيانها ، وان صدر امه ينتمي الى جسم آخر غير جسمه . ومن هنا نفهم الانزعاج الشديد الذي يصيب الرضيع حين تسحب الام ثديها فجأة من بين شفتيه ، أو حين تضعه في مهده للقيام ببعض الاعمال .

فاذا ما تهيأ للطفل بعض النضج الحسي والعضلي ، الذي يمكنه من القبض على الاشياء وتحريكها ودفعها ، فانه يلاحظ شيئا فشيئا أن هناك حدودا وفواصل تفصل بينه وبين العالم الخارجي ، وأن هناك كثيرا من الاشياء التي تعوقه في طريقه ، وتقيد حركته « ويشعر » حيالها بعجزه الشديد . وهنا يمكن القول بأن الطفل قد حصل على أول **تمييز بين كيانه ــ كحيز جسمي فقط** ــ وبين الكيانات الاخرى المحيطة به .

وما أن تنتصب قامة الطفل ، ويصبح قادرا على المشي والتنقل والتجوال في المكان ، وما أن تظهر اللغة كوسيلة للتعبير والاتصال بالآخرين ، حتى يطرأ على تطور « شخصيته » عنصر هام وجوهري ، اذ نلمس البعد النفسي في حياة الطفل واضحا ومجسدا ، فانفعالاته تنتقل من مرحلة الصياح والصراخ والاستجابات العشوائية ، الى مرحلة الهدوء والاستقرار النسبيين ، مع القدرة على التمييز بين انفعالاته ورغباته والتعبير عنها بما تهيأ له من الالفاظ والرموز . وهنا يمكن القول بأن الطفل **قد حصل على اول ((شعور بذاته)) شعورا نفسيا** .

واذا كانت المرحلة الاولى لتطور الشخصية يمكن أن نطلق عليها مرحلة « الاندماج أو اللاتمايز » ، وان المرحلة الثانية هي مرحلة « الاحساس بالأنا الجسمي » ؛ فان المرحلة الثالثة يمكن أن نسميها مرحلة «الشعور بالذات» أو «الشعور بالأنا النفسي » ويزداد هذا الشعور نموا ووضوحا كلما اتسع المجال الذي يتحرك فيه الطفل ، وكلما نضجت آلياته الحسية والحركية ، وكلما نمت مدركاته ، وتنوعت انفعالاته ، وازدادت اتصالاته وعلاقاته بالآخرين ، وارتقت أدواته فى التعبير . وحينما يلتحق الطفل بالمدرسة الابتدائية يكون قد كون فكرة ثابتة نسبيا عن شخصيته . وتقوم المدرسة . بعد الاسرة ، بدور رئيسي في انضاج هذه الشخصية وابراز سماتها وملامحها الخاصة بما تتيحه من فرص متنوعة للنمو واكتساب الخبرات ، وتوسيع دائرة الاتصال ، واثراء شبكة العلاقات الاجتماعية للطفل كما ان للمعلم دورا هاما فى اكتشاف استعدادات الطفل وتعهدها بالرعاية والصقل والتوجيه .

وفى نهاية مرحلة الطفولة ومع دخول الطفل فى مرحلة المراهقة حيث يصل النضج الجسمي والعقلي والانفعالي الى مستوى يجعل الفتى يشعر شعورا حادا بذاتيته النامية ، فنراه يطيل النظر الى هذه « الذات » متأملا لها وفاحصا لما يدور بداخلها من هواجس واحلام ، وخواطر وافكار . . وكثيرا ما نراه مشغولا بهموم الحياة ، معنيا بقضايا الدين والاخلاق ، باحثا فى المستقبل عن صورة ملائمة لنفسه ، ودر مناسب « لشخصيته » (4) .

نظـريات الشخصية :

يحاول كثير من علماء النفس أن يصلوا الى تصور شامل للشخصية وذلك فى صورة « نظرية » تشمل مجموعة من القوانيين او الحقائق العامة التى ترتبط فيما بينها بعلاقات معينة بحيث تجعل منها « نسقا » متكاملا . والواقع ان هذا هو أحد أهداف العلم الاساسية الا وهو تنظيم الافكار والحقائق فى شكل « منظومة » عقلية تترابط فيما بينها بروابط منطقية سليمة .

ولعل أقدم ما لدينا من نظريات عن الشخصية هو ما يعرف بنظرية (الأنماط المزاجية) . وترجع هذه النظرية الى قدماء الاطباء والفلاسفة اليونانيين من امثال (أبقراط Hippocrate = 460 ـ ؟ ق م) و (جالينوس Galien = 131 ـ 201) ـ فقد لاحظ هؤلاء الاطباء أن هناك علاقة بين الاخلاط humeurs الجسمانية وبين الامزجة أو السمات النفسية ، فلكل شخص مزاج نفسي يتناسب مع « المزاج » أو السائل السائد فى جسمه . وهناك اربعة امزجة واخلاط رئيسية في الجسم هي الدم ، والمرة الصفراء ، والمرة السوداء ، والبلغم . ولذلك فقد ميزوا بين اربعة امزجة نفسية هي المزاج الدموي ، والمزاج الصفراوي والمزاج السوداوي ، والمزاج البلغمي . ولقد سادت هذه النظرية طوال العصور القديمة والعصور الوسطى واستمر تأثيرها الى القرن التاسع عشر .

---

(4) راجع الفصول الخاصة بتطور نمو الطفل من الولادة حتى المراهقة .

ولقد عرف العرب ، في العصور الوسطى ، هذه النظرية ، والفوا فيها الكتب وأقاموا لها علما ، يعرف باسم « علم الفراسة » . وبالرغم من تأثير هذه النظرية على كثير من علماء الشخصية في العصر الحديث وخاصة في اتجاه الربط بين الفزيولوجيا والسيكولوجيا ، والنظر الى الشخصية كوحدة متكاملة تضم النشاط العضوى والنشاط النفسي في منظومة واحدة ، الا أن هذه النظرية أصبحت الان جزءا من تاريخ علم النفس .

الشخصية وعلم النفس الحديث :

اما علم النفس الحديث، والذى يؤرخ له بتاريخ انشاء اول معمل لعلم النفس التجريبى وهو ذلك الذي أقامه فونت Wundt 1879 ، فقد نظر الى موضوع الشخصية من زوايا مختلفة طبقا لاتجاهات الباحثين والمدارس التي ينتمون اليها . وبدون الدخول في تفاصيل تشغلنا عن الهدف الاساسي ، فاننا نستطيع ان نميز بين اتجاهين رئيسيين بين علماء النفس ، الاتجاه التحليلي ، والاتجاه التجريبي . اما الاتجاه الاول فهو يعتمد في فهم الشخصية على منهج التحليل النفسى الذى يجرى عادة في العيادات النفسية في تلك « الجلسات » التى يرتبها الطبيب النفسى مع الشخص المفحوص (الذى يشكو عادة من احدى العلل النفسية ، اذ الشخص السوي لا يعرف طريق العيادات النفسية) .

اما الاتجاه التجريبي ، فهو يعيب على طريقة التحليل النفسي غلبة الروح الذاتية على ما تصل اليه من تعميمات وقوانين تفسر السلوك الانساني .

ويتميز هذا الاتجاه باجراء التجارب المخبرية وتطبيق الاختبارات النفسية المقننة ، كما تجري هذه التجارب والاختبارات على مجموعة كبيرة من الافراد (أسوياء أو مرضى) وتستخدم الاساليب الاحصائية ، والحواسب الالكترونية ، في تحليل النتائج للوصول الى التعميمات والقوانين السلوكية العامة .

ونستعرض الآن – باختصار شديد – آراء كل من (فرويد) و (يونج) في الشخصية كأمثلة لمدرسة التحليل النفسى . ثم آراء عالم النفس الانكليزى المعاصر (أيزنك) كنموذج للمدرسة التجريبية .

نظرية فرويد (5) : يقوم بناء الشخصية عند « فرويد » على ثلاثة عناصر اساسية لا ينفصل بعضها عن بعض ، وانما هى عبارة عن وظائف سيكولوجية تعمل وفقا لمبادىء مختلفة ، وهي كما يلي :

1 – **الهو** le ça : ويمثل الجانب الغريزي والموروث في الانسان ، وهو وثيق الصلة بالناحية الجسمية البيولوجية .

2 – **الأنا أوالذات** le moi : وهو يمثل الجانب الشعوري الواعي في الانسان . وهو وثيق الصلة بالعمليات المعرفية والنزوعية الارادية . . الخ . .

---

(5) S. Freud ، 1856 – 1939 ، ذاعت شهرته كطبيب للامراض النفسية والعصبية ، وكمؤسس لمدرسة التحليل النفسي psychanalyse ، وكصاحب لنظرية اللاشعور l'inconscient في علم النفس . من أهم كتبه « **مقدمة في التحليل النفسي** » ، نقل الى العربية و « **علم الاحلام** » نقل الى العربية تحت عنوان : « **تفسير الاحلام** »

3 ـ **الأنا الأعلى أو الذات المثالية** sur moi : وهو يقابل ما نسمية « بالضمير الاخلاقي » حيث يمثل هذا الجانب القيم العليا والعرف السائد فى المجتمع .
وفيما يلي فكرة موجزة عن وظائف كل عنصر من هذه العناصر الثلاثة .

الهـو :

يمثل « الهو » جميع الدوافع الغريزية الموروثة فى شكلها « الخام » اي قبل أن يتناولها المجتمع بالتعديل والتهذيب لتتلاءم مع ثقافته واخلاقياته . ولذلك فان « الهو » يعبر عن « الواقع النفسى الحقيقى » ، كما يقول فرويد ، الذى لا تتوفر لديه اية معرفة عن الواقع الخارجي الموضوعي . كما انه مستودع الطاقة النفسية التي تتكون نتيجة للعمليات الجسمية البيولوجية . وحينما تتراكم هذه الطاقة تصبح عبئا على « الهو »ومن ثم ينشأ لدى الكائن الحى نوع من التوتر النفسى فيبحث عن تصريف هذه الطاقة بغية خفض مستوى التوتر ، ولكن كثيرا ما تتدخل الذات الواعية المدفوعة بضغط « الأنا الأعلى » ، المدفوع هو الآخر بضغوط المجتمع المختلفة ، عن تأجيل تصريف هذه الطاقة أو منعها وكبتها . لكن هذه الطاقة المكبوتة ــ التى هى عبارة عن بعض الدوافع الفريزية ــ لا تلغى أو تمحى تماما ، وانما تبقى فيما يسميه فرويد « باللاشعور » ريثما تسنح لها فرصة الظهور والتعبير عن نفسها مرة أخرى تعبيرا مباشرا أو غير مباشر (فى هيئة احلام النوم أو أحلام اليقظة أو في صورة أعراض مرضية هستيرية . . أو فلتات اللسان . . الخ . .) ويسمي فرويد مبدأ خفض التوتر الذي يعمل الهو وفقه **« مبدأ اللذة »** .

الأنـا :

يخرج « الأنا » الى الوجود لان حاجات الكائن البشري تتطلب تعاملات مناسبة ازاء عالم الواقع الموضوعي ، فالشخص الجائع (مثلا) عليه أن يبحث عن الطعام وان يحصل عليه ، وان يأكل حتى يستطيع التخلص من التوتر الناتج عن الجوع ــ ويرى فرويد أن « الأنا » يطيع **« مبدأ الواقع »** وغاية مبدأ الواقع هو الحيلولة دون تفريغ التوتر حتى يتم اكتشاف الموضوع المناسب لاشباع الحاجة . ان مبدأ الواقع يرجىء مبدأ اللذة مؤقتا حتى يتمكن الانا من وضع خطة لاشباع الحاجة ثم يختبر هذه الخطة عادة بوساطة فعل ما ، ليرى أن كانت صالحة أو غير صالحة . ان الشخص الجائع يفكر فى المكان الذي يمكن أن يجد فيه الطعام ثم يشرع بعد ذلك فى البحث فى هذا المكان . ولا بد للأنا ، للقيام بدوره بكفاءة ، من أن يسيطر على جميع الوظائف المعرفية والعقلية . ان « الأنا » هو الجهاز الاداري للشخصية لانه يسيطر على منافذ الفعل والسلوك ، ويختار من البيئة الجوانب التى يستجيب لها ، ويقرر ما هى الغرائز التي سوف تشبع ، والكيفية التي يتم بها ذلك الاشباع . ويجب على « الأنا » عند قيامه بهذه الوظائف (الادارية) البالغة الاهمية ، أن يعمل على تكامل مطالب حاجات الفرد التى كثيرا ما تتصارع فيما بينها ، وهى مطالب الهو ، والانا الاعلى ، والعالم الخارجي ، وهذا العمل ليس أمرا سهلا ، وكثيرا ما يكون باهظا على « الأنا » .

الأنـا الأعلى :

هو الممثل الداخلي للقيم التقليدية للمجتمع ومثله العليا كما يفسرها للطفل والداه ، وكما تفرض عليه بوساطة نظام من الثواب والعقاب . ان « الأنا الآعلى » هو الدرع الاخلاقي للشخصية ، وهو يمثل ما هو مثالي ، وليس ما هو واقعي ، وهو ينزع الى «**الكمال بدلا من اللذة** » . ان شاغلة الاول أن يقرر هل كان شيء ماصائبا أو خاطئا حتى يستطيع التصرف بناء على القيم الاخلاقية التي يمليها ممثلو المجتمع . ان « الأنا الأعلى » بوصفه الحكم الخلقي الموجه للسلوك ينشأ استجابة للثواب والعقاب الصادر من الوالدين . ولكي يحصل الطفل على الثواب ويتجنب العقاب فانه يتعلم أن يقود سلوكه فى الاتجاهات التي يحددها الوالدان .

وتبدو الوظائف الأساسية للأنا الأعلى فيمايلى :

1 ـ كف دوافع « الهو » الغريزية ، وبخاصة تلك الدوافع ذات الطابع الجنسي أو العدواني ، حيث أن هذه الدوافع هي التي يقابلها المجتمع بأشد الادانة والرفض.

2 ـ اقناع « الأنا » باحلال الأهداف الأخلاقية محل الأهداف الغريزية التي يرفضها المجتمع .

3 ـ العمل على بلوغ الكمال ، اي أن « الأنا الأعلى » يميل الى معارضة « الهو » ، وحث « الأنا » للارتفاع الى الصورة التي يرسمها .

هذه المكونات المختلفة للشخصية تعمل ، فى الظروف السوية ، متآزرة كفريق تحت القيادة الادارية للأنا ، وهي تعمل ككل لا بوصفها قطاعات مختلفة . وبصورة عامة فانه يمكن النظر الى الهو بوصفه المكون البيولوجى الحيوى من الشخصية ، و « الأنا » بوصفه المكون النفسي ، و « الأنا الأعلى » بوصفه المكون الاجتماعي (6) . فاذا لم يحدث التوازن والتآزر بين هذه المكونات جميعا ، ظهرت بوادر التوتر والقلق والصراع النفسي ، ومن ثم تنشأ الامراض النفسية (أو العقد النفسية) .

---

(6) ل . هول ، ج . لندزي : « **نظريات الشخصية** » ، ترجمة : د . فرج أحمد فرج ، قدري محمود حفني ، لطفي محمد فطيم ، ومراجعة : د . لويس كامل مليكة . الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ، القاهرة ، 1971 ، من ص : 53 ـ 57 .

نظرية « يونج » (7) :

عاد « يونج » الى نظرية الانماط المزاجية ، لـكنه حاول ان يقدم تصنيفا جديدا يقسم الناس فيه الى صنفين اساسيين : المنطوون مـــن ناحيـــة ، والمنبسطـــون من ناحية أخرى (8) . اما الشخص المنطوى فهو الذى يتركز ميله وانتباهه بالدرجة الاولى داخل ذاته ، وأما الشخص المنبسط فهو الذي يكون ميـــله واهتمامه موجها الى المحيـــط الاجتماعى الفيزيائى (9) ويمكن تلخيص مميزات كل من هذين النمطين من انما الشخصية فى الجدول التالى (10) :

مميزات المنبسط	مميزات المنطوي
1 ــ الامور الخارجية هي أهم العوامل التي توجه سلوكه بطريقـــة مباشرة .	1 ــ العوامل الذاتية هي التي تؤدي اهم دور فى توجيه سلوكه .
2 ــ يراعى المقتضيات الخارجية مستخدما أقرب الوسائل واسرعها .	2 ــ يخضع ســلوكه لمبــادىء مطلقة وقوانين صارمة بدون مراعاة لمـا قد تقتضيه الظروف من مرونة فى التصرف .
3 ــ يلائم بسرعة بيـــنه وبين المواقف الجديدة الطارئة .	3 ــ تعوزه المقدرة على التكيف السريع وتحقيق التوافق بينه وبين البيئة الاجتماعية .
4 ــ لايبالى كثيرا بما قد يصيبه من امراض فلا يعتني كثيرا بصحته .	4 ــ مسرف فى ملاحظة حالته الصحية ومعالجة امراضه .
5 ــ يحقق التوافق عن طريق التعويض(11) .	5 ــ يحقق التوافق عن طريق النكوص (13) واللجــوء الى عالم الخيال والوهم .
6 ــ المرض النفســاني الذي يكون معــرضا له بطــريقة خاصـــة هــو الهستيريا (12) .	6 ــ المرض النفساني الذي يكون معرضا له بطـريقة خاصـــة هو : الوسواس (14) .

(7) Jung C. G. ، 1875 ــ 1961 ، طبيب نفســي سويسري ، درس الطب ، ثم اتجه الى علم النفس . كان من أتباع « فرويد » لـكنه سرعان ما انشق عليه ، وكون لنفســه مدرسة جديدة من أهم كتبه : « **الانماط النفسية** »

(8) المنطوون Introvertis المنبسطون Extravertis

(9) روبرت ودورث : « **مدارس علم النفس المعاصر** » ، ترجمة د. دسوقي ، دار المعارف ، القاهرة ، 1948 ، ص 254 .

(10) د . يوسف مراد : المصدر السابق ، ص 378 ، 379

(11) Compensation (13) Régression

(12) Hystérie (14) Obsession.

ولم يكتف « يونج » بهذا التصنيف العـام ، بل عـاد فميز بين ثمانية انمـاط من الشخصية توجد بين نمطي المنبسط والمنطـوي ، وذلك حسب سيطـرة احـدى الوظائف السيكولوجية . وعنده هذه الوظائف تنحصر فى اربعة هي التفكير والوجدان أو (العاطفة) والاحساس والحدس (15) ، ومن ثم يكون لدينا النماذج الآتية :

1 ـ **المنبسط المفكـر** : يهتم بالامور الواقعية ، وبتنظيمها وتصنيفها .
2 ـ **المنطـوي المفكـر** : يشغل نفسه بالنظريات وبتطبيقها فى سلوكه الشخصي .
3 ـ **المنبسط العاطفي** : ينسجم مع البيئة الخارجية ويشارك الفير وجدانيا .
4 ـ **المنطوي العاطفي** : يهتم بتحقيق الانسجام الداخلي بدون أن يراعي ما قـد يكون للعوامل الخارجية من أثر .
5 ـ **المنبسط الحسي** : يكون العـامل المؤثر لديه هو اللـذة أو الالم .
6 ـ **المنطـوي الحسي** : يتأثر ايضـا بعـامل اللـذة أو الالم .
7 ـ **المنبسط الحدسي** : تستـنـد احكامه الى ضروب من التخمين او الالهـام .
8 ـ **المنطوي الحدسي** : يلجأ ايضا الى التخمين أو الالهـام فى أحكامه .

ويذهب « يونج » كذلك الى انه من المحتمل أن يكون الشخص عينه منبسطا بالنسبة الى احدى الوظائف الاربع ، ومنطويا بالنسبة الى وظيفة اخرى ، كما أنه يعتقد ان كل شخص لا بد أن ينتمي الى أحد الانمـاط بطريقة صريحة واذا قضت الظروف أن يغير احد الأشخاص اتجاهه النفسانى الاصلى فلا يعدو هذا التغيير ان يكون سطحيا وقد يؤدي التغيير العنيف الى اضطراب الحالة النفسية واختلالها (16) .

دراسـات « أيـزنك » (17) فى الشخصـية :

توصل ايزنك الى أن هناك مجموعة قليـلة من العـوامل او المحاور او الابعـاد Dimentions التي يقوم عليها بناء الشخصية . ويأخذ مفهوم « البعد » عند أيزنك معنى رياضيا ، فهو بمثابة « متصل » كمي يمكن أن يتوزع الناس عليه طبقا لما يحصلون عليه من درجات فى الاختبارات النفسية التي تجرى عليهم . ومن أهم الابعاد التي استطاع أن يميزها : بعـدان ، يقول انهما غاية فى القوة والقـدرة والتأثير . وقد أسمى الاول (بالانبساط/الانطواء) ، وأسمى البعـد الثاني (بالاتزان/عدم الاتزان) . ولـكي يتضح مفهوم « البعـد » نتصور خطا مستقيما يقع على أحد طرفيه المتطرفون من حيث الانبساط ، ويقع على طرفه الاخر المتطرفون من حيث الانطواء ، وبين هذين الطرفين يتوزع الناس حسب نتائج اجاباتهم على مقاييس هذا البعد النفسي . وتمثل نقطة

(15) **الحـدس** Intuition هو رؤية البصيرة ، أو الوصول الى النتيجة أو الفكرة بدون توسط أفكار أخرى ، فهو نوع من العيان أو المشاهدة الذهنية المباشرة ، ومن ثم فهو مخـالف لعمليـة الاستنتاج المنطقي .

(16) د . يوسف مراد ، المرجع نفسه ، ص 379 .

(17) **هـ . ج . أيزنك** Eysenck ، 1916 - استاذ علم النفس بجامعة لندن ومدير قسم علم النفس فى معهد الطب العقلي ـ نال شهرته من خلال أبحاثه التجريبية فى ميـدان الشخصية . من أهم كتبه : **« أبعاد الشخصية »** 1947 ، **« الدراسة العلمية للشخصية »** 1952 ، **« بناء الشخصية »** 1953

الوسط درجـة الصـفر حيث يكـون الناس فيها لا هذا ولا ذاك ، وتنتشر الدرجات حول هذا المنتصف يمينا ويسارا ايجابا أو سلبا كما يتضح من الشكل التالي :

الانبساط ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ الانطـواء

(+) 5 4 3 2 1   1 2 3 4 5 (−)

→   ←

« بعـد » (الانبســاط/الانطواء) فى دراسات ايزنك

وليس من المفروض على اي حال ، ان يكون اي انسان منبسطا او منطويا ، فلقد دلت النتائج التي تجمعت من التجارب العديدة ان اغلب الناس يقعون حول منطقة الوسط من متصل الانبساط/الانطواء ، ومتصل الاتزان/عدم الاتزان . ولـكي نفهم المعنى النفسي للبعد ، قدم لنا ايزنك خلاصة وصفية عن صفات المتطـرفين فى بعـد (الانبسـاط/الانطواء) وذلك كما يلي :

— **المنبسط النموذجي :** شخص اجتماعي ، يحب الحفلات ، وله أصدقاء عديدون ، ويحتاج الى الناس ليتبادل معهم الحديث ، ولا يحب القراءة أو الدراسة بنفسه وهو تواق الى الاثارة يغتنم الفرص ، ويميل الى التصدي للامور ، ويتصرف طبقا لوحي اللحظة الراهنة . وهو بشكل عـام انسان مندفع ، مولع بالدعابات العملية ، ولديه اجابة حاضرة على الدوام ، ويحب التغيير عموما ، وهو لا مبال ، ومتفائل ، ويحب الضحك والمرح . وهو يفضل على الدوام ان يتحرك ، وان يفعل شيئا مـا ، وهو يميل الى العدوانية ، ويفقد اعصابه بسرعة . وعلى العمـوم ، فان مشاعره ليست تحت سيطرة محكمة ، وهو ليس من الاشخاص الذين يمكن الاعتماد عليهم دائما .

— **وأما المنطوي النموذجي :** فهو شخص هادىء ، ومن النوع الانعزالي ، المنعكس على ذاتـه ، المولع بالكتب اكثر من الناس . وهو متحفـظ ومترفع الامـع الاصدقاء المقربين . وهو يميل الى ان يخطط للمستقبل ، وان ينظر قبل ان يخطو ولا يثق فى الانطباع الوقتي . وهو لا يحب الاثارة ، ويأخذ أمور الحياة اليومية بالجدية الواجبة ، ويحب طريقة الحياة المنظمة ، وهو يتحكم فى مشاعره تحكما وثيقا ، ونادرا ما يتصرف بطريقة عدوانية ، ولا يفقد اعصابه بسهولة ، ويمكن ان يعتمد عليه . وهو متشـائم الى حد ما ، ويقيم وزنا كبـيرا للمقاييـس الاخلاقية (18) .

---

(18) ايزنك « **الحقيقة والوهم فى علم النفس** » ص 62 .

وتبدو نظرة ايزنك الى الشخصية كما لو كانت بناء ذا طبقات ، فالطبقة الاولى أو الدنيا للسلوك تتكون من الاستجابات العادية التي تتكرر كثيرا فى مقابل الاستجابات النوعية . وبعض هذه الاستجابات العادية تتجمع لتكون مجموعة مستقلة داخل الشخصية ، ويطلق على هذه المجموعة اسم « السمة » . وتمثل السمة شكلا من اشكال تجميع الميول والنزعات . والسمات بدورها تتجمع فى شكل أبنية أعم ، وهذه الابنية تكون الانماط الاساسية للشخصية (19) .

مقومات الشخصية المتكاملة :

نختم هذا الحديث عن الشخصية ببيان المقومات التي تقوم عليها ليكون لدينا فى النهاية شخصيات سوية ومتكاملة .

ولا شك أن الشخصية المتكاملة هي التي يتمتع صاحبها بنمو جسمي سليم ، وتربية عقلية ووجدانية واجتماعية متكاملة . وان من أهم أهداف التربية الحديثة تنمية الشخصية الانسانية فى شتى جوانبها الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية ، بحيث لا تغفل جانبا منها ، ولا تولي اهتماما زائدا لجانب على حساب الجوانب الاخرى ، بخلاف ما كانت تهتم به التربية الكلاسيكية التي كانت تصرف جل عنايتها الى الجانب العقلي والمعرفي للطفل متجاهلة الجوانب الاخرى ، رغم أهميتها وخطرها فى تحقيق الصحة النفسية للفرد . ولقد سبق لنا فى الفصول الخاصة بسيكولوجية النمو أن فصلنا الحديث عن خصائص كل جانب من هذه الجوانب وتطورها خلال مراحل النمو المختلفة ، من الولادة حتى المراهقة ، كما اشرنا الى المطالب التربوية التي يجب أن يوفرها المربون لتوفير الظروف السليمة لاستمرار هذا النمو فى اتجاهه الصحيح . ونوجز فيما يلي دور المدرسة ، والمعلم خاصة ، فى تنمية الشخصية .

دور التربية فى تنمية الشخصية :

مما لا شك فيه أن هناك مؤسسات اجتماعية كثيرة يهمها تنمية الشخصية وتوجيهها فى الطريق المنشود . وتأتي الاسرة ، بطبيعة الحال فى مقدمة هذه المؤسسات كما أن وسائل التثقيف والاعلام والترفيه الموجودة فى المجتمع لها كذلك دور بارز فى هذا المجال . ويهمنا الان القاء الضوء على دور المدرسة فى تنمية قوى الشخصية المختلفة كما أشرنا اليها فى الفقرة السابقة :

---

(19) د . يوسف مراد : المرجع السابق ، ص 394 .

فمن **الناحية الجسمية** : تهتم المدرسة الحديثة بصحة الطفل ، فتجري عليه فحوصا طبية دورية ، وترسله الى الطبيب كلما ظهرت عليه علامات المرض ؛ كما تدربه على طرق الوقاية الصحية ، وأساليب التغذية السليمة ، وتحرص المدارس التي بها مطاعم مدرسية ، على ان تدرب تلاميذها على آداب الاكل ، وتكسبه أثناء ذلك بعض العادات الحميدة ، كالنظافة والنظام واحترام حقوق الآخرين . . الخ . . والى جانب هذا كله فان المدرسة الحديثة تولي اهتماما خاصا بدروس التربية الرياضية وممارسة الأنشطة الرياضية الملائمة لنمو الاطفال ؛ وتقيم لذلك المسابقات والمهرجانات المختلفة .

ومن **الناحية العقلية** : فان المدرسة الحديثة لا تهتم بحشو الذهن بأكبر قدر من المعلومات والحقائق كما كان ذلك سائدا فى المدرسة القديمة ، وانما أصبح شغلها الشاغل الان هو تنمية قوى الطفل العقلية وتدريبها على التفكير السليم من خلال الحقائق والمعارف التي تصيغها له صياغة مناسبة ، وتقدمها اليه بطريقة جذابة ، كما تكون هذه الحقائق بالقدر الذي يتلاءم مع قدراته العقلية وحاجاته ومطالبه النفسية وميوله واتجاهاته الاجتماعية ؛ كما أسلفنا ذلك فى مواطن كثيرة .

ولا تكتفي المدرسة الحديثة بتربية العقل وتدريبه على حسن التفكير والادراك السليم ، وانما تهتم ايضا باكتشاف الاستعدادات الخاصة لدى كل طفل وتتعهدها بالرعاية والتوجيه لتبرز اقصى ما لديها من امكانيات . ونحن نعرف أن الطفل يملك . الى جانب القدرة العقلية العامة ، التي نسميها بالذكاء قدرات خاصة ؛ كما ان الاطفال يتفاوتون فى حظهم من هذه القدرات الخاصة ؛ كما هو الحال فى تفاوتهم من حيث الذكاء : فهذا الطفل يظهر تفوقا فى القدرة اللغوية ، وذاك يبدي اهتماما وشغفا بحل المسائل الحسابية ، وثالث يبرع فى الاعمال الفنية الجمالية . . وهكذا . . وتلح بعض الاتجاهات التربوية الحديثة على تمييز النابغين فى هذه المجالات الرياضية او العلمية او الفنية ممن يظهرون حلولا مبتكرة لما يعرض عليهم من مسائل ، ويتنبهون قبل غيرهم الى ملاحظة علاقات جديدة او استخدامات مبتكرة لما بين أيديهم من مواد تعليمية ، وتحرص بعض المجتمعات على انتقاء هؤلاء التلاميذ وانشاء مدارس خاصة بهم تعرف احيانا باسم «مدارس المتفوقين » .

وتولي المدرسة الحديثة عناية خاصة بالجانب **الانفعالي والوجداني** للتلميذ ، ذلك الجانب الذي وجد اغفالا واهمالا تامين من طرف المدرسة القديمة . فلقد اثبتت الدراسات النفسية الحديثة ان الصحة النفسية من اهم عوامل التعلم الجيد من ناحية ؛ كما أنها من اهم عوامل بناء الشخصية السوية والناضجة من ناحية أخرى . ولذلك فان المعلم يحرص الان على ان تستثير دروسه دوافع المتعلم وتشجع ميوله ، وتظهر امكانياته الكامنة ، كما يتجنب فى تعليمه القسر والضغط ، وبذلك تزول الحاجة الى العقاب المادي والبدني الذي كان يلجأ اليه المعلم القديم كوسيلة لفرض علمه الذي لا يجد اقبالا أو آذانا صاغية . . ومعلم اليوم الذي أحسن اعداده وتكوينه يستطيع أن يلاحظ ما قد يبدو على بعض تلاميذه من متاعب نفسية فيحسن تفهمها ويدرك اسبابها ويتعهدها بالرعاية والتوجيه والعلاج حتى يتحقق لتلاميذه الاتزان والتوافق النفسي الضروري لنمو الشخصية نموا سليما متكاملا .

واذا كانت الاسرة والبيئة المحيطة بالتلميذ والمجتمع الكبير الذي يعيش فيه بمؤسساته المختلفة : دينية وسياسية وثقافية واجتماعية وترفيهية . . اذا كانت هذه كلها تقوم بدور أساسي فى **النمو الاجتماعي** السليم للفرد ، فان دور المدرسة ، كمؤسسة تربوية واجتماعية فى آن واحد ، لا يقل عن دور غيرها من المؤسسات فى هذا المجال . ومن هنا فان على المدرسة ، وعلى المعلم بطبيعة الحال . تنمية الروح الاجتماعية لدى التلاميذ التي تتمثل فى حسن التعامل مع الآخرين ، ومعرفة الحقوق والواجبات التي يلتزم بها الفرد ازاء نفسه ، وازاء أسرته ، وزملائه ، وجيرانه ، ومجتمعه .. كما يتدرب التلاميذ على اكتساب العادات الحميدة والقيم والمثل الاخلاقية والدينية التي يؤمن بها المجتمع ويحافظ عليها ، لانها هي التي تضمن له بقاءه ووحدته وتماسكه . هذا الى جانب تنمية الاتجاهات الاجتماعية التي ترى الدولة باعتبارها مسؤولة عن المجتمع ككل ، ضرورة غرسها فى نفوس النشء وتدريبهم عليها كالاتجاه نحو العمل الجماعي والتعاوني ، والاتجاه نحو التخطيط والادخار ، وايثار الصالح العام على المصلحة الشخصية ، وتنمية روح المبادرة الفردية فيما يعود على الجماعة بالنفع ، والتدريب على ممارسة السلوك الاشتراكي والديمقراطي . . الى غير ذلك من الاتجاهات الاجتماعية التي يرى المجتمع أنها تضمن سلامته وتحقق تقدمه ورفاهيته .

والخلاصة : أن المدرسة مطالبة الآن بعدم الاكتفاء بالجانب العقلي والتحصيلي فى تربية التلاميذ ، وانما عليها أن تتعهد الطفل فى شخصيته ككل ، أي فى جميع جوانبها الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية حتى يتحقق الهدف من التربية وهو خلق الشخصية السوية الناضجة والمتكاملة .

مراجع :

1 ـ د . أحمد زكي صالح : « **علم النفس التربوي** » الطبعة التاسعة القاهرة ، 1966 .

2 ـ أيزنك : « **الحقيقة والوهم فى علم النفس** » ترجمة قدري حفني ، رؤوف نظمي ، دار المعارف ، القاهرة ، 1966 .

3 ـ دوبيس : « **علم النفس الطفل من الولادة حتى المراهقة** » ترجمة حافظ الجمالي ، دمشق ، 1965 .

4 ـ روبرت ودورث : « **مدارس علم النفس المعاصرة** » ترجمة د. كمال دسوقي ، دار المعارف ، القاهرة ، 1948 .

5 ـ ك . هول ، ج . لندزي : « **نظريات الشخصية** » ترجمة د . فرج أحمد فرج ، قدري حفني ، لطفي فطيم ، ومراجعة : د. لويس كامل مليكة ، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ، القاهرة 1971 .

6 ـ د . يوسف مراد : « **مبادىء علم النفس العام** » الطبعة الخامسة القاهرة ، 1966

الفصل الثالث

مشكلات الأطفال التربوية والنفسية

في المدرسة الابتدائية

الصحة النفسية لتلميذ المدرسة الابتدائية :

ذكرنا فى ختام حديثنا عن « سيكولوجية الشخصية »أن المدرسة مطالبة الآن بعدم الاكتفاء بالجانب العقلي والتحصيلي فى تربية التلاميذ ، وانما عليها أن تتعهد الطفل فى شخصيته ككل ، أي فى جميع جوانبها الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية ، حتى يتحقق الهدف من التربية وهو تكوين الشخصية السوية المتكاملة . ولا شك أن من اهم سمات الشخصية السوية المتكاملة ان تكون متمتعة بقدر كاف من الصحة النفسية التي تبدو دائما فى القدرة على التكيف النفسي والاجتماعي ، تلك القدرة التي تفترض وجود تكامل تام بين الوظائف النفسية المختلفة ، بحيث يستطيع الفرد اتقاء الازمات النفسية العادية التي قد تطرا على الانسان فى شتى مراحل نموه ، فيشعر بالرضى والسعادة ، ويطمئن الى كفايته النفسية (1) .

فان اختل هذا التوازن النفسي ، واضطربت القدرة على التكيف والتلاؤم ، ظهرت على السطح نتائج هذا الخلل فى شكل أساليب سلوكية شاذة . وبالنسبة الى تلاميذ المدرسة الابتدائية تطالعنا بعض مظاهر فقدان الصحة النفسية فى صورة مشكلات تربوية تعليمية ، أو فى صورة مشكلات سلوكية نفسية واجتماعية .

- ومن قبيل النوع الأول : المشكلات التربوية التعليمية ، يمكن أن نلاحظ المشكلات الآتية :
  - التأخر الدراسي ،
  - مشكلات النطق والكلام ،
  - التسرب المدرسى ،
  - الهرب من المدرسة . . الخ . .
- ومن قبيل النوع الثاني : المشكلات النفسية والاجتماعية ، يمكن أن نلاحظ المشكلات الآتية :
  - التخريب والعدوان والخروج على النظام ،
  - السرقة ،
  - العزلة والانطواء ،
  - الكذب . . الخ . .

---

(1) د . عبد العزيز القوصي : « **اسس الصحة النفسية** » الطبعة السادسة . النهضة المصرية ، القاهرة 1962 من ص 19 الى ص 24 .

الاسباب العامة لمشكلات الاطفال :

قبل أن نتحدث عن هذه المشكلات التي يمكن أن نصادفها بين تلاميذنا ، نود أن نشير الى بعض الاسباب العامة التي كثيرا ما تكون مسؤولة عن ظهور هذه المشكلات، بالاضافة الى الاسباب الخاصة التى تكون كامنة خلف مشكلة بعينها . ونشير ، فيما يلي ، الى أهم هذه الاسباب العامة :

1 ـ الحالة الصحية للتلميذ :

ان العلاقة بين صحة البدن ، وصحة النفس ، مسألة لا تحتاج الى بيان وتوضيح ، فلقد فطن الى هذه العلاقة المتبادلة ، تأثيرا وتأثرا ، قدماء الحكماء والفلاسفة كما سبق أن لاحظنا ذلك فى نظرية الانماط الاربعة للامزجة النفسية وارتباطها بنظرية الاخلاط الاربعة الموجودة بالجسم . ولعلنا نذكر أيضا ما سبق أن أوردناه عن « الغدد الصم » وعن دورها فى عملية النمو بصفة عامة ، وعن أثرها على بعض الوظائف والفعاليات النفسية بصفة خاصة ، فافراط الافرازات الغددية أو نقصها يترتب عليه اضطراب نمو الفرد من ناحية ، واضطراب سلوكه ونشاطه العقلي والاجتماعي من ناحية أخرى مما يؤدي فى النهاية الى ظهور بعض المشكلات السلوكية .

ولقد وجد من استقراء كثير من حالات التلاميذ الذين كانوا يعانون من بعض المشكلات التربوية والنفسية ، أن نسبة كبيرة منهم لديهم ضعف جسمي عام يبدو فى نقص الوزن عن المعدل المألوف . وغالبا ما يكون سبب هذا الضعف سوء التغذية أو نقصها ، الامر الذي يقلل من حيوية الطفل ،ويقلل من قدرته على بذل الجهد وممارسة الانشطة المختلفة مع أقرانه فيشعر بالعجز والقصور ، ومن ثم يلجأ الى كثير من التصرفات الشذة التى يخفى بها وهنه وهزاله . وصدق الرأى الشائع الذى أدرك هذه العلاقة الجوهرية بين صحة النفس وصحة البدن فصاغ الحكمة التى تقول : « العقل السليم فى الجسم السليم » .

2 ـ الحالة الأسرية للتلميذ :

ان تأثير الاسرة على نمو الطفل ، وعلى صحته النفسية ، أمر واضح ، ويمكننا الرجوع الى مراحل النمو المختلفة ، التي سبق لنا عرضها لنتبين تأثير الاسرة فى كل جانب من جوانب النمو فى نشأة الطفل نشأة سليمة . ويعنينا الان أن نلم ببعض الجوانب السلبية التي قد تحيط بالاسرة وتترك أثرها السيىء على صحة الطفل النفسية : **فضعف المستوى الاقتصادي الاجتماعي** للاسرة يأتي فى مقدمة العوامل الاسرية التي ينتج عنها كثير من المشكلات السلوكية لدى التلميذ ، فالي جانب ما قد يترتب على ذلك من سوء التغذية أو نقصها ومن ضعف الحالة الصحية العامة لدى التلميذ ، فان هذا المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض سيكون سببا فى كثير من الاحباطات النفسية للتلميذ، بمعنى أن كثيرا من مطالبه ورغباته لن يشبع أو يجاب . ولا يخفى علينا أن التلميذ الطفل يود دائما أن يتساوى بزملائه وأقرانه ، فاذا شعر أنه ظهر بمظهر يقل كثيرا عن مستوى زملائه أحس « بالدونية » وشعر بالعجز والانهزام . . وبالتالي تضعف ثقته بنفسه ، ويلجأ الى أساليب سلوكية شاذة دفاعا أو هروبا أو تعويضا . .

كما أن **المشكلات الاسرية** التي تنتج عن عـدم التفاهم وفقدان الانسجام بين الوالدين ، أو تلك التي تنتج عن هدم أحد أركان الاسرة كانفصال الوالدين بالطـلاق او بوفاة أحدهما ، أو زوال دعائم الاسرة كلها بوفاة كلا الوالدين . . كل ذلك ينعكس على حالة الطفل الانفعالية فيعاني من التوتر والقلق والتمزق النفسي كنتيجة طبيعية للتمزق الاسري الذي يعيشه ، أو نراه يصاب بجدب عاطفي نتيجة لحرمانه من عاطفة الامومة ، او عاطفة الابوة ، أو كليهما معا ، فتضطرب معايير سلوكه « وينحرف » عن السبيل السوي .

واخيرا ، فان **التربية السيئة** التي قد تسود في بعض الاسر تكون أحيانا خلف كثير من التصرفات الشاذة لدى الاطفال . فالطفل المدلل لا يقوى على تحمل المسئولية ويلقي التبعة دائما على الاخرين ، ويتصرف كما لو كان هو محور العالم ، وعلى الجميع ان يستجيبوا لـكل مطالبه ، ويحققوا جميع رغباته كما كان يفعل معه والداه أو أحدهم .

وسـلوك هذا الطفل يتجه غالبا الى النزعة العـدوانية ليلفت انظار الغير اليه أو ليكرههم على الرضوخ لاغراضه . كما أنه ميال الى التمرد على السلطة في كل اشكالها باصطناع الشغب ، والخروج على النظام ، واعلان العصيان . وقد نصادف طفلا آخر لا يجد تدليلا في البيت وانما يلقى الطرف المتطرف الاخر من المعـاملة ، أي لا يجد الا التسلط والقهر ، والاحباط لـكل رغباته . وهنا نلاحظ ان هذا الطفل ميال الى الخضوع ، ويبدو عليه الانطواء ، وتجنب الاندماج في الجماعة ، فهو قد فقد ثقته بنفسه ، ولم يتعود على ممارسة السلوك المستقل ، الذي يمنح الفرد شعورا بالكرامة واحساسا بالتفرد . على اننا قد نجد ان رد الفعل على التربية المتسلطة او التربية المدللة معاكسا تماما للصورة السابقة ، فقد يلجأ الطفل المدلل الى الانطواء والانسحاب من الجماعة تعبيرا عن شعوره بالفشل والضعف ، ويلجأ الطفل المقهور الى التمـرد والعـدوان كنوع من « التعويض » أو الانتقام . .

وهكذا تتضح لنا اهمية دور البيت في تربية الطفل ، وخاصة في سنوات عمره الاولى التي ترسى فيها دعـائم شخصيته .

3 ــ المعـلم والبيـئة المدرسـية :

والمقصود بالبيئة المدرسية هو كل ما يدور في فلك المدرسة من مظاهر العمـل والنشاط التربوي والتعليمي . والتلميذ بطبيعة الحال ، هو محور الحياة المدرسية ، وهو الغـاية التي يهدف اليها كل عمل وكل نشاط تربوي وتعليمي . واذا ما نحن حللنا هذه البيئة المدرسية الى عناصرها ، وجدنا انها تتكون من التلاميذ والمعلمين والمدير ، والبرنامج الدراسي ، والمواد التعليمية المختلفة من كتب ووسائل وادوات وأجهزة ، وجهاز الاشراف الاداري والتربوي ، ثم المباني والتجهيزات . . الخ . .

والواقع ان كل هذه العناصر تسهم بدور ما في تكوين التلميذ ، وفي تهيئة المناخ الملائم لنموه جسميا واجتماعيا . ونقتصر الان على القاء بعض الضوء على دور المعلم في توفير الصحة النفسية لتلاميذه ، اذ أن المعلم ، في الحقيقة ، هو قطب الرحي في العملية التعليمية كلها .

ان المعلم هو الشخص الذى يبقى مع التلميذ أطول وقت في حياته المدرسيـة ، وربما تزيد الساعات التي يقضيها بين يدي معلمه عن تلك التي يقضيها بين والديه . ومن هنا كانت اهمية المعـلم وكانت خطورة رسالته .

وأول ما يتبادر الى الذهن أن يكون المعلم نفسه سويا متكامل الشخصية ، لا يعاني من متاعب نفسية ، والا فان متاعبه ستنعكس لا محالة على تلاميذه ، فقد يقسو عليهم دون أن يكون هناك ما يبرر هذه القسوة ، وكل ما في الامر أن المعلم يكون قد حمل معه الى المدرسة ظروفه السيئة ، ومشكلاته النفسية ، فلم يجد الا هؤلاء الصغار الابرياء ليفرغ فيهم توتراته ، بصفة لا شعورية ، كما لو كان ينتقم في شخصهم ، من عدو مجهول . ومن هنا فان في مقدمة ما ينبغي أن تحرص عليه السلطة التعليمية الاهتمام بصحة المعلم النفسية . وأول الشروط التي تكفل للمعلم حياة نفسية متوازنة أن توفر له افضل الظروف المادية والمعنوية التي تمكنه من اداء رسالته افضل اداء . كما ان المجتمع نفسه مطالب بأن يضع المعلم في موضعه الصحيح . وان يدرك خطورة الدور الذي يؤديه ، وتأثير هذا الدور في مستقبل المجتمع بأسره .

على أن الحالة النفسية للعلم ليست هي وحدها التي تؤثر في صحة التلميذ النفسية ، بل لا بد أن ندخل في اعتبارنا عوامل اخرى تتعلق بكيفية اختيارنا للمعلم ، وبأساليب اعداده وتكوينه التربوي والمهني ، ثم طريقة المعلم ذاتها في اداء عمله .

ان اختيار الشخص المناسب لوظيفة التعليم امر على جانب كبير من الاهمية ، اذ لا بد أن نتحقق من توفر بعض الصفات اللازمة للاضطلاع بمهمة التربية والتعليم عند هذا الشخص ، وفي مقدمة هذه الصفات حبه للاطفال وحماسه للمهنة . . وتوجد الان طرق وأساليب علمية خاصة باكتشاف هذه الصفات وتقديرها موضوعيا ، لا مجال لتفصيلها الان .

ومن حيث التكوين التربوى والمهنى للمعلم فانه ينبغى الطمئنان الى مستوى ثقافي مناسب ، وتأهيل تربوي مقبول نظريا وتطبيقيا قبل ان ندفع بالمعلم الى القسم التعليمي . وأما من حيث طريقة المعلم في التعليم وفي التصرف مع التلاميذ فنشير هنا الى ضرورة الحرص على أن يكون تعليمه ذا صبغة وظيفية بحيث يكتسب هذا التعليم لدى التلاميذ معنى ، ويحقق لديهم غرضا معينا . هذا الى جانب أن يكون هذا التعليم ، مادة وأسلوبا ، في مستوى ادراك هؤلاء التلاميذ ، الذي يعتمد دائما على المشخص والمحسوس . أما الواجبات المدرسية التي يعطيها المعلم لتلاميذه فانها لا تزيد على طاقتهم ، ولا تعلو فوق مستواهم العقلي والمعرفي . وبذلك لا تسبب لهم القلق والاضطراب ، أو تضعف من ثقتهم بأنفسهم .

والمعلم الماهر هو الذي يسلك مع تلاميذه سلوكا يشعرون معه بمدى حبه لهم وبمدى اهتمامه بهم فيطمئنون اليه ويستجيبون لكل ما يطلب اليهم من اعمال ونشاطات تربوية وتعليمية مختلفة . ويؤدون كل هذا في جو من الرضى والسعادة .

وفيما يلي نعرض أمثلة لما قد يصادفه المعلم من مشكلات تربوية أو نفسية بين تلاميذه ، موضحين أسبابها الخاصة ، ومشيرين الى طرق العلاج الممكنة وأساليب الوقاية الواجبة (2) .

---

(2) تجدر الاشارة هنا الى أن الطلاب يستطيعون ـ تحت اشراف أساتذتهم ـ القيام ببحث بعض هذه المشكلات التي قد يلاحظونها أثناء دروس الملاحظة والتطبيق . كما نهيب بالاساتذة أن يعمدوا دائما الى تكليف الطلاب بدراسة بعض الموضوعات ذات الطابع العملي التطبيقي ، لتدريبهم على طرق البحث من ناحية ، ولمواجهة المشكلات التربوية الميدانية مواجهة علمية وواقعية من ناحية أخرى

أولا ـ مشكلة التأخر الدراسى

مفهوم التأخر الدراسى :

كيف نحكم على تلميذ بأنه متأخر دراسيا ؟ يلجأ المعلمون غالبا ، بل والآباء فى احيان كثيرة الى الملاحظة العادية لتلاميذهم أولابنائهم ، فاذا ما وجدوا أن الطفل يقل فى مستوى تحصيله بشكل واضح عن بقية افراد قسمه او عن مستوى أقرانه ممن يشتركون معه فى العمر الزمني (تاريز الولادة) أو فى السنة الدراسية الواحدة حكموا بأن هذا الطفل لديه تأخر دراسي .

لكن اذا تجاوزنا مستوى الملاحظة العادية . ظهرت لنا بعض الصعوبات التي نذكر منها مثلا :

1 ـ ان الوسيلة التي نقيس بها مستوى التحصيل ـ وهي الامتحانات العادية التقليدية ـ لا تستطيع أن تكشف عن القيمة الحقيقية التي حصل عليها التلميذ من دراسته لمادة من المواد أو لمجموع المواد التي درسها . ولا شك فى ان هذه القيمة الحقيقية للتحصيل الدراسي تتمثل فيما يكتسبه التلميذ من « قوة معينة » نتيجة لفهم المواد الدراسية وهضمها وحسن تطبيقها والكفاية فى استعمالها(3) فى مجالات اخرى غير التي تعلمها . وما زال نظام الامتحانات التقليدية يدفع كثيرا من التلاميذ بل وكثيرا من المعلمين للوصول الى حيل خاصة تمكن من حفظ المعلومات بصورة تكفي اوضعها يوم الامتحان على الورقة المخصصة لذلك . ومن هنا يمكن القول بأن هذه الوسيلة ـ الامتحانات التقليدية ـ ليست دائما اداة دقيقة أو موضوعية للكشف عن الفروق المميزة بين تلميذ وآخر من حيث مستوى التحصيل الدراسي .

من أجل هذا فانه ينبغي أن نتدرب على وضع الاختبارات التحصيلية المقننة التي يمكنها أن تقيس المستوى الحقيقى لتحصيل التلاميذ الدراسى ، والتى لا تكتفى فقط بقياس القدرة على « الحفظ والتسميع » . وعند ذلك نستطيع أن نحدد « العمر التحصيلي » للتلميذ ونقارنه بعمره الزمني للتعرف على مدى تخلفه الدراسي . وتحديد العمر التحصيلي يكون على غرار تحديد العمر العقلي فى اختبارات الذكاء (4) فاذا ما توفرت لدينا مجموعة من الاختبارات التحصيلية المقننة لسنوات دراسية مختلفة ، أو لاعمار زمنية متعددة ، فاننا نستطيع أن نحدد بسهولة مدى التخلف الدراسي الموجود لدى تلميذ معين .

فاذا كان لدينا ، مثلا ، تلميذ يبلغ من العمر 10 سنوات ولم يستطع الاجابة الا عن اختبار وضع لمن كان متوسط أعمارهم 7 سنوات ، فان هذا التلميذ يعتبر متأخرا ثلاث سنوات تحصيلية عما كان ينتظر له بالنسبة لمن فى عمره . وفى هذه الحالة نقول ان العمر التحصيلي لهذا التلميذ 7 سنوات فقط فى حين أن عمره الزمني ، يبلغ عشر سنوات .

---

(3) **د. عبد العزيز القوصي** : المصدر السابق ، ص 463 .

(4) راجع مفهومي العمر العقلي ونسبة الذكاء فى باب التعلم من هذا الكتاب

2 ـ فهل نكتفي بهذه النتيجة التي توصلنا اليها فى الخطوة السابقة ونشرع فى تعويض التلميذ مما فاته من تحصيل ؟ الا نتساءل عن مستوى ذكاء هذا التلميذ ، حتى نكيف ـ على الاقل ـ طريقتنا فى تعليمه على ضوء معرفتنا بقدرته العقلية ؟ لقد عرفنا عمر التلميذ الزمني ؟ وعرفنا عمره التحصيلي ، وينبغي أن نخطو خطوة اخرى لنعرف عمره العقلي . وهنا قد نكتشف شيئا جديدا ، وهو أن هذا التلميذ ليس لديه تأخر دراسي بالمعنى السابق ، اذ ان عمره العقلي ، كما حددته اختبارات الذكاء لم يزد على سبع سنوات ، ومن هنا يعتبر عاديا من حيث التحصيل بالقياس الى مستواه العقلي الضعيف . ولهذا نشأت فكرة جديدة هي أن نحسب « النسبة التحصيلية » للتلميذ بنفس الطريقة التي نحسب بها « نسبة الذكاء » فاذا كنا نحصل على نسبة الذكاء بأن نقسم العمر العقلي على العمر الزمني ثم نضرب الناتج فى 100 (للتخلص من الكسور) ، فاننا نحصل على النسبة التحصيلية بأن نقسم العمر التحصيلي على العمر العقلي ونضرب الناتج فى 100 أيضا لنفس السبب السابق .

$$\text{اي ان النسبة التحصيلية} = \frac{\text{العمر التحصيلي}}{\text{العمر العقلي}} \times 100$$

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

وفى العادة لا تزيد النسبة التحصيلية عن 100 (بخلاف نسبة الذكاء) (5) ؛ فاذا نقصت النسبة التحصيلية عن 80 كان ذلك دليلا على وجود تأخر دراسي ملحوظ يجب العناية به .

3 ـ على أن مستوى الذكاء ليس وحده المسؤول عن ظاهرة التخلف الدراسي . فقد دلت دراسة بعض حالات المتخلفين دراسيا ، كما سنرى فيما بعد ، أن أصحابها كانوا يتمتعون بذكاء عادي أو فوق العادي أحيانا ، اذن لا بد أن هناك عوامل أخرى تكون ، الى جانب مستوى الذكاء ، مسؤولة عن التأخر الدراسي .

4 ـ وأخيرا فاننا نميز بين نوعين من التأخر : تأخر عام اي يشمل مجموعة كبيرة من المواد الدراسية ، كأن يكون التلميذ متأخرا فى مواد الحساب واللغة والرسم مثلا ، وتأخر خاص اي يكون التلميذ متأخرا فى مادة معينة كالحساب أو دروس ملاحظة الوسط . . الخ . .

عوامل التأخر الدراسى :

1 ـ **العوامل الجسمية** : مثل ضعف النمو العام للجسم بسبب قلة التغذية او سوئها او بسبب بعض الاضطرابات العضوية الفزيولوجية ، أو بسبب ان الطفل لا يأخذ قسطه من النوم أو انه لا ينام نوما مريحا . وهذا لايساعد التلميذ على التركيز وبذل المجهود . كما أن وجود بعض العيوب الجسمية الخاصة كضعف البصر او السمع ، او وجود خلل فى أجهزة النطق كالزوائد الانفية او تشقق الشفة العليا ، أو تشوه الاسنان ، مما قديؤثر فى حدوث تأخر دراسى خاص فى بعض المواد كالقراءة مثلا .

---

(5) الحالات التي تزيد فيها نسبة التحصيل عن 100 قليلة ، وتوجد غالبا عند التلاميذ الذين يبذلون جهدا غير عادي فى استذكار الدروس أو الذين يساعدون كثيرا بدروس اضافية .

2 ـ **العوامل الذهنية** : ان ضعف القدرة العقلية العامة ، أو انخفاض مستوى الذكاء . عن الحد العادي هو أحد أسباب التأخر الدراسي .

ولقد دلت تجارب عالم النفس التربوي الانكليزي « بيرت Burt » على أن معظم الذين حصلوا على نسبة تحصيلية أقل من 100 كانوا من الاغبياء ، وضعاف العقول (6) ، وان كان مجرد توفر عامل الذكاء لا يلغى فى حد ذاته وجود ظاهرة التأخر . والى جانب ضعف القدرة العقلية العامة يمكن أن يكون التلميذ ضعيفا أيضا فى بعض القدرات العقلية الخاصة ، كالقدرة على الانتباه والتركيز والقدرة على الادراك والملاحظة والقدرة على التذكر ، والقدرة اللغوية ، والقدرة العددية . . الخ . . وغالبا ما يكون الضعف فى احدى هذه القدرات الخاصة مسؤولا عن وجود تأخر دراسي فى احدى المواد ، بصرف النظر عن مستوى الذكاء العام ، كالضعف فى القدرة العقلية العددية الذي ينتج عنه ضعف فى مادة الحساب مثلا .

3 ـ **العوامل الانفعالية** : ان اضطراب الاتزان العاطفي للطفل ، أو ضعف الثقة بالنفس ، أو ميل الطفل الى الكسل والخمول ، نتيجة كثير من الاحباطات النفسية التي يجدها الطفل فى بيئته المنزلية أو المدرسية . هذه العوامل جميعها كثيرا ما يترتب عليها أن يجلس الطفل ذاهلا فى القسم ، منصرفا عن متابعة الدرس . وقلما يشترك فى المناقشة أثناء الحصة ، أو يسهم فى النشاط التربوي الا مكرها . . وهذا يؤدي ، بطبيعة الحال ، الى تأخر دراسي فى مادة او أكثر . .

4 ـ **العوامل المدرسية** : تعتبر الظروف المدرسية المحيطة بالتلميذ من ابرز العوامل المسؤولة عن تاخره الدراسي ، ونجمل هذه العوامل فى النقاط الآتية :

(أ) **مدى مواظبة التلميذ** نفسه على الانتظام فى المدرسة ، فاذا تغيب التلميذ فاته تعلم كثير من الاساسيات الضرورية لفهم الدروس اللاحقة ، ثم لا يستطيع بعد مرور وقت طويل تدارك ما فاته . وقد يتغيب التلميذ عن المدرسة لان الاسرة أحيانا تكون فى حاجة اليه ، لامر من امور معاشها مثلما يحدث فى القرى والبادية . وقد يكون هذا التغيب نتيجة لانتقال الاسرة من مكان الى آخر بسبب ظروف العيش أو العمل او قد يكون التغيب ناجما عن عدم تكيف التلميذ مع معلمه أو مع احدى المواد . او مع الجو العام للمدرسة او لاي اسباب أخرى .

(ب) **ومسؤولية المعلم** فى احداث التأخر الدراسي لدى التلاميذ مسؤولية كبيرة اذا كان تعليم هذا المعلم ضعيفا لاهماله ، او ربما لسوء تكوينه . فالمعلم الذي لا يكلف نفسه مجهودا فى اعداد دروسه اعدادا جيدا وفى استعمال الوسائل التعليمية المناسبة التي تجعل هذه الدروس قريبة الى الفهم ومحركة لدوافع التلاميذ للاقبال على التعلم . . فان ذلك ولا شك سينعكس على مستوى تحصيل تلاميذه . كما ان الجو النفسي غير الطبيعي الذي قد يلجأ اليه بعض المعلمين كاصطناع العبوس والجهامة ، واستعمال العنف والشدة مع التلاميذ الصغار ، ولاسيما فى السنة الاولى الابتدائية قد يؤدي الى نفور التلاميذ من المعلم ، ومن المادة او المواد

---

(6) د. عبد العزيز القوصي : المرجع نفسه ، ص 462

التي يعلمها ، فيجدون مشقة بالغة في استيعاب هذه المواد وفي اداء الواجبات المرتبطة بها . والنتيجة هي هبوط مستوى التلاميذ التحصيلي الى الحد الذي نسميه بالتأخر الدراسي .

(حـ) ان عدم استقرار **التنظيم التربوي** منذ بدء العام الدراسي . من حيث تأخر توزيع المعلمين على أقسامهم واستقرارهم في هذه الاقسام ، وتنقلهم من قسم الى آخر ، أو اجراء تنقلات بين المعلمين من مدرسة الى أخرى بعد مرور وقت طويل على انتظام الدراسة . . كل هذا يؤدي الى احداث خلل في الحياة المدرسية ، وبالتالي احداث أثر سلبي على مستوى التلاميذ الدراسي .

كما أن ضبط البرنامج التعليمي ، واعداد الكتب المدرسية اعدادا جيدا ، من حيث المادة التعليمية ، ومن حيث الطريقة التربوية ، ومن حيث براعة اخراج هذه الكتب وحسن طباعتها ، كل ذلك ايضا له آثاره الهامة على مستوى التلاميذ التحصيلي .

5 ـ **العوامل الاجتماعية** : ونشير هنا بصفة خاصة الى عاملين : عامل الاسرة . وعامل الصحبة :

(أ) نضيف الى ما سبق ذكره عن الاسرة ، كعامل من العوامل العامة لمشكلات الاطفال، عنصرا جديدا يتعلق بالحالة الثقافية والمستوى الفكري للمنزل . فلا شك في أن مستوى الوالدين الثقافي ومدى اهتمامهما بالتربية والتعليم ، ومدى توفر وسائل المعرفة من كتب وصحف ومجلات ومن اجهزة لاستقبال اجهزة الاذاعات المسموعة والمرئية . . كل هذا له دور في رفع مستوى التلميذ التحصيلي او في انخفاضه . وان كان هذا في حقيقة الامر يرتبط بالعامل الاقتصادي الاجتماعي للاسرة . . وهذا يجعلنا ننوه بضرورة توفير هذه الادوات الثقافية في المدارس وتخصيص أوقات للقراءة الحرة أو الاستماع والمشاهدة لبعض البرامج الاذاعية مما يفيد الاطفال ويوسع من مداركهم .

(ب) ان الصحبة التي تجعل التلميذ يتصل بزمرة من اقرانه فينضوي تحت لوائها ، لها أثر كبير على حالته المدرسية ، فاذا كان هؤلاء الاصحاب من الفاشلين في دراستهم ، فان تلميذنا سيهمل شيئا فشيئا الاهتمام بدروسه ، ويهمل اداء واجباته المدرسية ، حتى يتحقق « الانسجام » بينه وبين المجموعة . فقد يجد التلميذ ان ضرورة استمراره كعضو في « زمرته » أهم لديه من تفوقه في دروسه . ومثل هذا التلميذ يعاني ، دون شك ، ضغوطا منزلية كثيرة ، أو سوء تكيف في مدرسته ، فلا يجد هنا أو هناك الا عدم التقدير واللامبالاة ، فيعوض ذلك باشباع منحرف لدوافعه وحاجاته النفسية بين رفاقه .

نماذج من حالات التأخر الدراسي :

نختار فيما يلي بعض الحالات التي تقدمت بها المدارس الابتدائية أو تقدم بها أولياء التلاميذ أنفسهم الى احدى العيادات النفسية والتربوية التابعة لاحد معاهد التربية ، وقد سجل أمام كل حالة : نوع التأخر الدراسي المقدم في الشكوى ، والسنة الدراسية ، والعمر الزمني ، والعمر العقلي ، وبعض العوامل المختلفة المساعدة على التأخر (7) .

(7) د. **عبد العزيز القوصي** : المرجع السابق ، من ص 464 الى ص 470

رقم	نوع التأخر المقدم في الشكوى	السنة الدراسية	العمر الزمني	العمر العقلي	بعض العوامل المختلفة المسهمة في التأخر
1 –	تأخر عام	الثالثة	8 سنوات	$8\frac{1}{2}$ سنوات	انتباه الولد مشتت ، وهو غير محبوب من زملائه . وله أزمات انفعالية بسبب وفاة والده الذي كان يدلله . وقسوة اخوته عليه .
2 –	تأخر عام	الرابعة	$9\frac{1}{4}$ سنوات	$9\frac{1}{2}$ سنوات	الولد عادي في ذكائه ، ولكنه يقارن في المنزل دائما باخوته الذكور والاناث وعندهم جميعا تفوق كبير في الذكاء . مما جعل الولد منزويا ، خاملا ، قليل النشاط ، على الرغم من أنه في الحقيقة عادي الذكاء .
3 –	تأخر عام	الخامسة	11 سنة	9 سنوات	الجو المنزلي كله قسوة ، وشدة واشراف ، مما جعل الولد يائسا كثير السرحان .
4 –	تأخر عام	الخامسة	11 سنة	10 سنوات	ضعف صحي عام ، وسمنة شديدة ، وروماتزم بالغشاء المبطن للقلب نتيجة بعض النزلات الروماتزمية العضلية
5 –	تأخر عام	السادسة	$11\frac{1}{2}$ سنة	13 سنة	ضعيف التذكر ، مشتت الانتباه . زيادة سريعة مطردة في الوزن . الوالد شديد التضييق على ولده . يتدخل في أتفه المسائل الخاصة به .
6 –	تأخر عام وبنوع خاص في الحساب	السادسة	14 سنة	$11\frac{1}{2}$ سنة	ضعف في جميع العمليات الاولية من ضرب وقسمة الكسور الاعتيادية والعشرية . كانت كثيرة التعب بسبب المرض .
7 –	تأخر عام وبنوع خاص في اللغات	السادسة	12 سنة	11 سنة	ضعف سمعي والتهابات في مناطق التنفس مصحوبة بكثرة افراز البلغم الذي ربما يرجع اليه ما عنده من هبوط عام في الحيوية وضعف في القدرة على التركيز وبذل الجهد . سوء اشراف الوالدين

معالجة حالات التأخر الدراسى :

1 ـ ينبغي اولا الكشف فى وقت مبكر عن حالات التأخر الدراسي ومعرفة اسبابه . وقد لا يتطلب الأمر أحيانا وضع اختبارات تحصلية موضوعية مقننة أو تطبيق اختبارات الذكاء ، وانما تكفى الملاحظة اليقظة من جانب المعلم ، وتتبعه المستمر لتلاميذه . ويحسن أن يكون لكل تلميذ بطاقة خاصة يسجل فيها المعلم أولا بأول نمو التلميذ فى جميع الجوانب : صحته ، مواظبته ، عمره ، وضعه فى المدرسة ، وضعه فى الاسرة ، العلامات التي يحصل عليها من الاختبارات . . الخ . فهذا السجل يعين المعلم على تشخيص الحالة الموجودة أمامه ، ووضع الحلول الملائمة لعلاجها .

2 ـ اذا لوحظ على بعض التلاميذ انهم متخلفون كثيرا عن مستوى زملائهم فان من الافضل تجميعهم فى قسم خاص بهم ، ثم يتولى العناية بهم واحد من أكفأ المعلمين فى فنه ، وقد يكون كذلك من الذين تلقوا تدريبا خاصا على تعليم المتخلفين دراسيا وعقليا .

3 ـ اذا كان التلميذ متأخرا فى مادة معينة وجب علينا أن نعرف اسباب ذلك . هل كان بسبب غيابه فى عدد كبير من دروس هذه المادة ، أو أن دروسه الاولى التي بدأ بها تعلمه لهذه المادة كانت ضعيفة ، او ان تأخره فى هذه المادة ربما كان راجعا الى نفور منها أو من معلمها . . الخ . . وعلى ضوء معرفة الاسباب تكون المعالجة مثلا بأن نقوم باعطاء التلميذ دروسا اضافية لنعوضه مما فاته منها ، أو نراجع له الاسس الاولى التي كان قد تلقاها بصورة رديئة قبل ذلك ، أو نوجد لديه الرغبة أو الدافع الى تعلم هذه المادة ، وقد ننقله من قسم الى آخر . . وهكذا . .

4 ـ وطريقة التعليم الملائمة لهؤلاء المتخلفين دراسيا ينبغي أن تعتمد اساسا على الوسائل التعليمية المتنوعة ، وعلى التكرار ، وعلى الاكثار من الحوافز المادية والمعنوية التى تشجع التلميذ على مواصلة التعلم والتقدم فيه والثقة فى قدرته على التحصيل .

5 ـ ولعلنا اذا ما أحسنا اعداد المعلم ، ودربناه على انتاج الوسائل التعليمية بنفسه ، وشجعناه على الابتكار فيها ، ثم عودناه على ضرورة استعمالها فى معظم دروسه ، ثم اذا ما وجهنا من ناحية أخرى ، عناية خاصة بحالات التلاميذ الصحية والنفسية والاجتماعية ، وملاحظة ما قد يطرأ على سلوكهم من انحراف لنقتلعه من جذوره قبل أن يستفحل أمره . . لعلنا اذا فعلنا ذلك ، نكون قد قطعنا الطريق على « مشكلة التخلف الدراسي » من حياتنا التعليمية .

ثانيا ــ عيوب الكلام

ان النطق السليم ، والكلام الواضح عملية تحتاج الى تدريب طويل . والى عناية كبيرة من الاسرة والمدرسة ، وبالرغم من أن عيوب الكلام تظهر منذ مرحلة الطفولة الثانية (8) وقبل دخول الطفل الى المدرسة الابتدائية ، فان مثل هذه العيوب تستمر مع الطفل عند دخوله الى المدرسة ، وقد تبقى معه مدة طويلة . ومن هنا فان المعلم معرض لان يجد امامه بعض هذه الحالات التي يمكن أن تسبب لاصحابها مشكلات تربوية ونفسية . ومن امثلة هذه الحالات : الثأثأة ، والتهتهة .

1 ــ الثأثأة :

لهذا العيب الكلامي اسباب عضوية بحتة في أغلب الاحيان ، كتشوه الاسنان من حيث الحجم او التقارب والتباعد ، أو تطابق الفك العلوي مع الفك السفلي ، فيبرز طرف اللسان خارج الاسنان الى غير ذلك من العيوب . والاطفال الذين يعانون من هذا العيب يتعذر عليهم ان ينطقوا ببعض الحروف فيستبدلون حرفا بآخر ، كابدال حرف السين ثاء (السماء ، تصبح : ثماء) ، أو ابدال حرف الكاف تاء (الكلب ، تصبح : تلب) ، او بابدال الراء باللام .. على ان هذه الحالات لا تستمر طويلا ، فبانتهاء عملية ابدال الاسنان أو علاج ما يكون لدى الطفل من خلل عضوي ــ كالزوائد الانفية مثلا ــ قد يقضي على هذه الحالات . الا أن المعلم يستطيع بدوره أن يساعد التلميذ على النطق السليم بأن يجعله يحرك لسانه في الاوضاع الصحيحة التي تحدث الصوت المطلوب ، مع الاستمرار في تشجيع الطفل ، والحرص على عدم تعييره من قبل زملائه .

2 ــ التهتهة :

تبدو التهتهة في التعسر الشديد في النطق ، حيث يبذل الطفل جهدا زائدا لاخراج الكلام . فيضغط بشدة على شفتيه ولسانه فيخرج الكلام مرتعشا غير متناسق . وأحيانا يخرج الكلام بعد المعاناة العسيرة ، في صورة انفجارية متشنجة . كما قد يصاحب ذلك بعض حركات من أعضاء الجسم كتحريك اليدين او الميل بالرأس الى الخلف أو الامام او رف العينين . . الخ . .

وغالبا ما تكون هناك اسباب نفسية وراء هذه الحالة بالاضافة الى الاسباب العضوية ، أو الوراثية ، وفي كثير من الحالات يكون لدى بعض التلاميذ الذين يعانون من هذا التعسر في النطق تأخر عقلي ملحوظ .

نموذج لحالة تهتهة :

تلميذ في سن الثانية عشرة ، الا ان عمره العقلي 5 . 8 سنوات ، اي انه متأخر في ذكائه عما ينتظر لسنه ــ وكان هذا التلميذ خاملا شاحب اللون قليل الابتسام ، وعنده كبرياء مصطنع ، يحاول أن يغطي به ما لديه من نقص . ثم هو مع ذلك يميل أحيانا للانزواء . وهو سريع الغضب ، ولكنه يكظم غضبه ، فاذا ضربه أحد معلميه ،

---

(8) انظر صفحة 70 من هذا الكتاب .

وكان هذا يحدث كثيرا مع الاسف ، فانه لا يبكي مطلقا . وكان التلميذ يخاف اباه بدرجة بالغة ، اما الأب فانه رجل عصبي يتعثر في النطق كذلك ، لكنه كان يعتقد أن التعثر في النطق امر تافه لا تجوز اعارته أي اهتمام ، لانه هو بالرغم من تعثره في النطق قد صار ــ حسب رايه ــ رجلا عظيما .

اما افراد اسرته فكان لدى كل فرد منها نوع معين من الشذوذ ؛ فالاب يتعثر في النطق والام عصبية جدا ، والولد الكبير عصبي ويتعثر في النطق ، والولد الذي يليه شديد الخنف وعيناه ليستا باتساع واحد . . والولد الذي نحن بصدده حالته مع شدة خوفه من أبيه معجب به اعجابا شديدا ، والعلاقة بين الام والاب سيئة جدا ، لكن الاب نجح في اشباع أنانيته باستعمال القسوة ، وهو رغم سعته كان يضيق على أسرته تضييقا شديدا ، ثم يمتع نفسه خارج المنزل .

فهذه الحالة تدل على وجود أثر للوراثة عن كل من الاب والام . كما أن تقليد الطفل للاب له دور في تكوين التهتهة . وأما حالة التوتر فقد تكون ناتجة عن حالة التناقض النفسي الظاهرة في اعجاب الولد بأبيه وخوفه الشديد منه في نفس الوقت ؛ ومن سوء العلاقات في الجو المنزلي . وبذلك قد تكون التهتهة في هذه الحالة نوعا من العصاب الموروث ، يتبلور في شكل معين بفعل البيئة بما فيها من تقليد وتخويف (9) .

ويستطيع المعلم أن يواجه بنفسه حالات التهتهة العادية اذا ما اتبع الاساليب الآتية :

1 ــ التأكد من حالة التلميذ النفسية بالاستعانة بطبيب الصحة المدرسية ، مع توجيه العناية دائما الى الحالة الصحية والغذائية لجميع التلاميذ .

2 ــ يعمل المعلم على تشجيع التلميذ الذي يتهته لتقوية ثقته بنفسه ، كأن يكلفه بواجبات مناسبة ، ويبدي استحسانه لما يؤديه منها أمام زملائه .

3 ــ تقوية الروح الاجتماعية لدى التلميذ ، وذلك بالعمل على اشراكه في بعض اوجه النشاط ، وفي الجماعات التي تمارس بعض الهوايات التي يميل اليها .

4 ــ يعطى المعلم هذا التلميذ فرصة كافية عند السؤال أو عند الاجابة دون أن يحثه على السرعة في الكلام .

5 ــ ومن المفيد أن يلتحق التلميذ الذي يشكو من التهتهة بفرقة للأناشيد والموسيقى والتمثيل ، فان ذلك يساعده كثيرا على الشعور بالامن فيما يردده مع تلاميذ الاقسام الاخرى من أناشيد وفي النطق بما حفظه من ادوار تمثيلية . فهذا كله يشجعه بعد ذلك على الكلام العادي .

6 ــ الاتصال بأسرة التلميذ ــ كلما امكن ــ لمعرفة ظروفها ، ولكي يطلب منها معاملة الطفل بالاناة والتشجيع والاهتمام بأمره ، والتحدث معه في هدوء ، وعدم اشعاره مطلقا بالضيق أو التضايق منه .

7 ــ واذا وجد المعلم حالة لا يستطيع معالجتها بنفسه أو بالاشتراك مع زملائه فعليه ان يطلب من مدير المدرسة تحويل التلميذ الى أحد المراكز المختصة في علاج مثل هذه الحالات أو الى احدى العيادات النفسية والتربوية .

---

(9) د. **عبد العزيز القوصي** : المصدر السابق ، ص 340 ، 341 .

ثالثا ـ النزعـات العـدوانية

كثيرا ما يصادف المعـلم تلميذا يغلب على سلوكه الطابع العدواني ، فهو يميل دائما الى الحاق الاذى بزملائه ، فيعتدي عليهم أو على أشيائهم الخاصة ، وقد يمتد عدوانه الى كل ما يصل الى يديه ابتداء من المقعد الذي يجلس عليه الى المنضدة التي يستند اليها عند الكتابة أو الرسم ، الى مقاعد اخوانه ومناضدهم فمحتويات القسم ،وربما يمتد ذلك الى أشياء المعـلم ذاته . وامثال هذا التلميذ هم عادة المسؤولون عما يلحق بحديقة المدرسة وجدرانها من تخريب وافساد . كما انهم يكونون غالبا وراء ما يحدث بالقسم من فوضى وخروج على النظام . وغني عن القول أن هؤلاء التلاميذ حينما يخرجون الى الطريق العـام ينشرون فيه الهرج والاضطراب ، ولا يتورعون عن العبث بالممتلكات الخاصة والعـامة ، وهم فوق ذلك كله لا بد أن يكونوا مصدر ازعاج واقلاق لاسرهم .

فما هي أسباب هذه النزعات العـدوانية ؟ لقد شاعت في القديم نظرية تقول بأن العدوان غريزة كامنة في النفس (وقد يجد هذا القول أنصارا له الى الآن) ، تمـاما كغريزة الجوع التي تدفع الانسان الى اشباعها مهما كانت الظروف المحيطة به ، والا ادركه الموت . الا أن هذا التفسير الفلسفي للنزعات العدوانية لدى الافراد لا يجد ما يبرره في نتائج الدراسات الحديثة لعـلم النفس ، فهذه النتائج تؤكد أن العـدوان ينشأ بسبب عمليات التعويق والاحباط التي تحيط بالفرد أو بسبب عمليات «الاذلال» كذلك ، بحيث يصبح السلوك العدواني وسيلة يلجأ اليها الفرد لخفض التوتر النفسي الناشيء عن هذه العمليات كما لو كان يقوم بعملية دفاع عن النفس أو رد الاعتبـار للـذات (10) .

وهناك عوامل كثيرة تكون سببا في عمليات التعويق والاحباط التي يعاني منها الطفل وهي جميعها تتلخص في الاسباب التي تحول دون تحقيق اشباع الحاجات الاساسية للطفل ، كالحاجة الى الطعام والحاجة الى الامن والحاجة الى العطف والحاجة الى اللعب . . الخ . .

ويمكن ان تكون المدرسة ـ بتنظيمها الاداري الصارم ، واسلوبها التربوي التقليدي مصدرا من مصادر التعويق بالنسبة الى الطفل . كما أن المعـلم ـ الذي هو في مكان الوالد ـ اذا ما سلك سلوكا قاسيا مع تلاميذه غير متبصر بحاجات الاطفال الاساسية يكون هو كذلك عاملا من عوامل التعويق بالنسبة الى التلميذ ، وخاصة اذا كان هذا المعلم لا يحسن أساليب التعليم والتربية ، فتأتي دروسه جافة مملة ، تارة تأتي فوق طاقة التلاميذ فلا تستوعبها قدراتهم واستعداداتهم ، وتارة تأتي أقل من مستواهم ، فلا يكترثون بها ، ومن ثم ينصرفون الى العبث بالنظام ، أو الاستهانة بالغير وما الى ذلك .

---

(10) آرثر جيتس وزملاؤه : « **علـم النفـس التربوي** » الـكتاب الثالث ، ترجمة د. ابراهيم حافظ وآخرون . الطبعة الرابعة ، القـاهرة 1965 ، من ص 78 الى ص 80 .

العدوان المباشر والعدوان غير المباشر :

ان العدوان المباشر ــ ووسيلته غالبا استعمال القوة الجسدية ــ هو الذي يستهدف الشخص نفسه المسؤول عن التعويق أو الاذلال . لكن غالبا ما يعترض هذا العدوان المباشر ــ وخاصة بالنسبة الى التلميذ الصغير ــ عوامل كثيرة تحول دون تحقيقه : كالخوف من النتائج التي تترتب على هذا الفعل ، كأن يكون المقصود بالعدوان قادرا على أن يلحق بالمنتقم اذى أكبر ، أو أنه يخشى استهجان المجتمع لهذا الاعتداء المباشر ، الى آخر هذه العوامل التي تتنوع وتختلف بحسب الظروف الخاصة بكل موقف على حدة . وكلما كبر الاطفال زاد ادراكهم لهذه العوامل ، ومن ثم تصبح أشكال العدوان أكثر التواء ، وأخفى مسلكا ، اي أنها تتخذ أساليب غير مباشرة فى التعبير عن هذا الاحتياج الى العدوان ، ومن بين هذه الاساليب مثلا : توجيه النقد الحاد الى سلوك الشخص الذي يراد الحاق الأذى به ، والحط من قيمة أعماله ، وتشويه أقواله باحاطتها بالفكاهة اللاذعة ، أو اغاظته بالحيل البارعة .

وكثيرا ما تساور التلميذ رغبة جامحة فى صب عدوانه على أبويه أو على معلميه أو على جميع من يمثلون السلطة بالنسبة اليه . وهو فى هذه الحالة يشعر بشيء من الخيبة والفشل . ولكنه لا يلبث أن يتحول عدوانه الى « شخص بديل » ، وقد يتحول عدوانه الى نوع من « التخريب » فيفسد كل ما تدركه يداه (11) .

توجيهات للمعلم :

وهذه بعض القواعد العامة التي يجب ان يراعيها المعلمون فى تعاملهم مع التلاميذ حتى يجنبوهم مغبة هذا الانحراف النفسي ، كما يستطيع الآباء أيضا مراعاة هذه القواعد السلوكية مع أطفالهم (12) .

1 ــ لا يجوز الاكثار من التدخل فى أعمال الاطفال أو تحديد حركتهم أو ارغامهم على الطاعة لمجرد الطاعة .

2 ــ لا يجوز اظهار الاطفال بمظهر العجز او الاستهزاء بهم او السخرية منهم أو اذلالهم او تخويفهم أو العمل على تهدئتهم بالعنف والشدة ، فالسماح لهم بالتعبير عن انفعالاتهم العنيفة أحيانا أمر صحي .

3 ــ لا يجوز الظهور امام الاطفال بمظهر الضعف والقلق ، ولا بمظهر الاهمال لهم وعدم الاكتراث بهم .

4 ــ يجب ان نضبط انفسنا قدر الامكان أمام الاطفال .

5 ــ لا يجب مشاكسة الاطفال من قبيل تسلية أنفسنا .

---

(11) **جيتس** : المصدر السابق ، ص 82 .

(12) محمد كامل النحاس وآخرون : « **اصول التربية وتطبيقاتها فى المدرسة الابتدائية** » الطبعة السابعة، القاهرة 1969 ، ص 68 ــ 69 .

6 ـ لا تجوز اثارة الغيرة بين الاطفال ، ولا يجوز الاكثار من الموازنات بينهم أو خلق جو يشعر بالتفرقة بينهم فى التقـدير والمعـاملة .

7 ـ يجب أن يكون الجو المحيط بالطفل جو عطف ، وهدوء ، وتقدير ، وعدل ، وثبات فى المعـاملة .

8 ـ يجب أن يشغل الطفل ذو الميول العدوانية بأعمال تحتاج الى جهد كالحركة واللعب الذي يتطلب تحريك الجسم كـله مثل القفز والجري ولعب الكرة مثلا ، فالاعمال الجسمية العنيفة أفضل لهذا النوع من الاطفال من الالعاب العقليـة . واذا ظهر على الطفل ميل عام ظاهر للمشاجرة فيحسن ادماجه فى جماعة من الاطفال يساوونه فى القوة حتي يناضلهم فينتصر مرة وينهزم مرة ، واندماج هذا النوع من الاطفال فى الفرق الرياضية له أحسن الاثر اذا تم تحت اشراف مستنير .

رابعـا ـ السرقـة

سيكولوجية السرقة عند الاطفال :

1 ـ تأتي قيمة الامانة فى مقدمة القيم التي يرفع مجتمعنا الاسلامي من شأنها ويحرص على أن تسود بين أفراده ، ومن ثم فان السرقة ـ نقيض الامانة ـ تعتبر من الرذائل التي يقبحها المجتمع ويدعو الى محاربتها ، وذلك لمـا لها من تأثير بالغ على علاقات الافراد .

فما هو دور التربية فى تحقيق أهداف مجتمعنا الاخلاقية ؟ وهل يمكن أن نكسب التلاميذ القيم الفاضـلة ونجنبهم القيم الرذيـلة ؟

2 ـ ان الامانة ، وكذلك السرقة ، ليست صفات فطرية يولد الانسان مزودا بها. وانما تكتسب صفة الامانة أو صفة السرقة اكتسابا عن طريق نوع التربية التي نتلقاها فى المنزل او المدرسة من خلال الممارسة ، ومن خلال التدريب والتعلم ، ومن خلال القدوة كذلك .

3 ـ وللسرقة أسسها الطبيعية فى الانسان وهي الميل للتملك ، فالطفل يشعر بالحاجة للملكية شعورا تلقائيا فى سن مبكرة جدا ، اذ يبدأ يشعر بهـذه الحاجة خلال الفترة الاخيرة من السنة الاولى (13) ، ومن ثم فان حسن تربية هذا الدافع الطبيعي نحو التملك وتوجيهه الوجهة الصحيحة يؤدي فى النهاية الى أن يعرف الطفل ما يحق له ، وما يحق لغيره . فالطفل اذا لم يدرب فى محيط العـائلة على التفرقة بين ما يخصه. وبين ما يخص غيره ، كان من الصعب أن نتوقع منه أن يكون أكثر تمييزا بين ما يحق له ولا يحق له خارج بيته . ومن هنا لا ينبغي أن نتهاون فيما يقوم به الطفل من الاعتداء على أشياء غيره فى المنزل والاستحواذ عليها لنفسـه متصورين أن هذه أمور لا عـلاقة لهـا بالسرقة (14) ولو كان ذلك بين الاخوة .

---

(13) د. عبد العزيز القوصي ، المصـدر نفسه ، ص 399 .

(14) دوجلاس توم : «مشكلات الاطفال اليومية» ترجمة د. اسحق رمزي ، القـاهرة ، دار المعـارف، 1953 ، ص 218 .

4 — ولـكي نربي ميل الطفل الى الملكية منذ الصغر نحرص على أن تكون له ممتلكاته الخاصة التي لا يستعملها غيره الا باذنه وموافقته ؛ على انه لا ينبغي أن نبالغ في تشجيعه على ذلك الى حد الانانية والجشع . وكل ما نريده هو أن نعود الطفل على احترام ملكيته الخاصة حتى يستطيع بعد ذلك احترام ملكيـــة الغير . وهنا نلفت نظر الوالدين الذين لديهم اطفال من اعمار متقاربة الى عدم الخلط بين اشياء الصغار كاللعب والملابس وغير ذلك ؛ فمن الضروري أن يكون لـكل طفل ملابسه الخاصة التي لا يجوز أن تستعمل له ولغيره بدون تمييز ، وان يكون له بقدر الامكان مكان خاص بالنوم ؛ كما يكون له طبقه وكأسه ومنشفته وملعقته . . الخ . .

5 — وشعور الطفل بالملكية يسبق شعوره بالتعاون ، أي أن الطفل يحرص في البداية على ان يستحوذ على كل ما تصل اليه يداه ، وذلك قبل أن يتعـلم الاخـذ والعطــاء . ومن هنا يجب علينا أن نتبع تنمية الشعور بالملكية بتنمية روح التعـاون لدى الطفل فندربه على تبادل اللعب مع اخوته او مع اصحابه ؛ وكثيرا ما نلاحظ ان الطفل يجد لذة كبرى في أن يعطي لعبته الخاصة لاخيه الصغير او لصديقه دون أي تدخل من طرف الـكبار ؛ وعلينا ان نستغل مثل هذه المواقف لتشجيع هذا الاتجاه عند الطفل بغية تنمية روح الايثار والمشاركة الوجدانية لديه .

دوافع السرقة عند الاطفال :

غالبا ما تكون هناك دوافع غير مباشرة تدفع الطفل الى السرقة ؛ أي أن السرقة لا تكون غاية في ذاتها ، وانما تكون وسيلة لتحقيق غـاية ابعد منها . على اننا قد نجد بعض الحالات التي يقوم فيها الطفل بسرقة بعض الاشياء لذات السرقة ، فقد يرى الطفل شيئا معينا يتوق اليه ويدرك ادراكا تاما انه ليس في وسعه او وسع اهـله الحصول عليه ، بحيث يقر في نفسه انه لا يمكن الوصول اليه الا بالسرقة . الا أن المألوف في سرقات الاطفال أن تكون الاشياء التي يسرقونها ليست في الحقيقة هدفهم الـذي يعملون للوصول اليه ، بل أن الشيء المسروق ليس سوى اداة تستخدم في اصـابة الهدف المرغوب الذي كثيرا ما يكون خافيا على الطفل نفسه كل الخفاء ، لانها غـالبا ما تكون مخبوءة في لاشعوره نتيجة كبت وحرمان سابق . ومن بين الدوافع اللاشعورية التي تكون وراء السرقة : الغيرة ، أو الرغبة في الانتقام ، أو الشعور بالقصور أو الحرمان والرغبة في التعويض . . الخ . .

أمثلة من حوادث السرقة بين الاطفال :

1 — من بين الحالات التي كشفت دراستها أن « الغيرة » كانت السبب الـكامن خلف مجموع السرقات التي قامت بها طفلة في احدى المدارس الابتدائية ، فقد كانت تسرق الطرائف والحلي من الادراج ، واذا ما واتتها الفرصة سرقت ايضا من بيوت صديقاتها . ومما كان له دلالة خاصة أن هذه الطفلة كانت تقصر سرقاتها على ممتلكات الصغار دون الـكبار ؛ كما وانها لم تحاول مرة واحدة أن تنتفع بشيء تسرقه . بل كانت تعمد دائما الى تحطيمه واتلافه .

وقد كشفت دراسة هذه الحالة انه كلما كان الاطفال يعرضون ما جد لديهم من لعب او ملابس او حلي كانت الغيرة الشديدة تستبد بالطفلة ، واذا بها تعمد الى التفكير في اختلاسها ثم اتلافها .

2 ـ وهذه حالة اخرى كان الدافع فيها وراء السرقة هو الرغبة فى الانتقام . وهي حالة طفلة لم تتجاوز السادسة من العمر ، استعدادها العقلي عادي ، كما يلوح عليها سوء التغذية ، ولم يكن فى هيئتها ما يجذب اليها الانتباه . تعودت هذه الطفلة أن تأخذ الادوات من أدراج التلميذات وجيوبهن ، واستمر ذلك مدة شهرين أو ثلاثة قبل ان يكشف أمرها ، وفى العيادة النفسية كشفت عن الاسباب الكامنة وراء سرقاتها فقالت : « لا يحبني أحد ، ولست أدري لماذا ، فالبنات لا يملن الي ، بل يعتدين علي بالضرب والكيد ، لهذا لم أسرق الا اللواتي أغظنني وممن لا احبهن » (15) .

توجيهات للمعلم :

1 ـ على المعلم ان يكون حريصا عندما يلاحظ حالة من حالات الاعتداء على ملكية الآخرين فيبتعد عن العنف والتأنيب وتقريع الطفل امام زملائه بوصفه باللصوصية والسرقة . وانما عليه ان يعلمه بهدوء ما له فيه حق وما ليس له فيه حق ، وأن يعود الطفل على ان يستأذن قبل أخذ شيء يملكه الآخرون .

2 ـ ان الطفل ميال بطبعه الى الامتلاك ، فيجب ان نوجه هذا الميل وجهة تربوية ، فنغرس فيه بعض الهوايات المفيدة كجمع الطوابع البريدية ، وجمع الصور ذات العلاقة بالموضوعات التي يدرسها كصور الحيوانات والنباتات وأن يكون منها مجموعات يحتفظ بها فى ملفات خاصة .. وفى كل الحالات ينبغى أن ندرب الطفل على التحكم فى رغباته الجامحة حتى لا يدرك أنه ليس فى وسعه الحصول على كل ما يرغب فيه .

3 ـ ينمي المعلم فى تلاميذه روح الايثار والتعاون ، والاخذ والعطاء ، وتبادل الاشياء ، والقيام بأعمال مشتركة ذات فائدة ، ونفع للجميع .

4 ـ يخلق المعلم جو التعاطف والمحبة والامن والثقة بين التلاميذ ، ويعمل على تكوين علاقات الصداقة فيما بينهم ولا يفسح مجالا تثور فيه النزعات والخصومات بين الاطفال ، فمما لا شك فيه أن مجتمعا ، ولو كان مجتمع أطفال، تسوده المودة والالفة ، وتحكم علاقاته الصداقة وروح التعاون ، تنعدم فيه الحاجة الى السرقة والكذب والغش ، وسائر الانحرافات النفسية والاخلاقية .

مراجع :

1 ـ د. عبد العزيز القوصي : **أسس الصحة النفسية** ، الطبعة السادسة ، القاهرة 1962 .

2 ـ دوجلاس توم : **مشكلات الاطفال اليومية** ، ترجمة د. اسحق رمزي الطبعة الخامسة ، القاهرة 1953

3 ـ محمد كامل النحاس وآخرون : **أصول التربية وتطبيقاتها فى المدرسة الابتدائية** ، القاهرة 1969

(15) **دوجلاس توم :** المصدر السابق ، من ص 217 الى ص 231 .

الفصـــل الرابـــع

الأطفـال غـير العـاديين

تمهيـــــد :

الاطفال غير العــاديين هم الذين ينحرفون عن المستوى العادي الى ناحـيـة من نواحي التطرف فى الســلوك بجوانبه المتعددة . فاذا نظرنا الى منحنى الفروق الفردية بالنسبة الى توزيع الذكاء الذي سبقت الاشارة اليه (1) لرأينا على طرفي المحور الافقي الذي يمثل « متصل » الذكاء مجموعتين لا تزيد نسبة كل منهما عن 2ر5 % من مجموع الافراد ، حيث تمثل المجموعة الاولى فئة العباقرة أو المتفوقين ، والذين نتحدث عنهم هنا تحت اسم الموهوبين (2) وتمثل المجموعة الاخرى فئة ضعاف العقول (3) .

والى جانب الموهوبين ، وضعاف العقول ، من فئات الاطفال غير العــاديين . نشير كذلك الى فئة أخرى تمثل أولئك الذين يعانون من اضطراب انفعالي حاد أو عدم اتزان وجداني ونعني بهم العصابيين (4) وأخيرا نشير الى بعض الذين يعانون من عاهات جسمية كالمكفوفين والصم والمقعدين وغيرهم ممن يطلق عليهم أحيانا اسم العجـزة او المعوقين .

أولا ـــ المـــوهوبون :

1 ـــ يمثل الموهوبون الطرف الاقصى المقابل لفئة ضعاف العقول . ولقد اعتبر الحاصلون على نسبة ذكاء تزيد عن 138 (ممن كانت اعمارهم تتراوح بين 8 و 14 عاما) ى أدائهم لاختبار الذكاء المعروف باسم « ستانفورد ـــ بينيه » (5) متفوقين أو موهوبين وكانت نسبة هؤلاء الى مجموع الافراد الذين أجري عليهم الاختبار لا تزيد عن 2ر2 % كما اعتبر الحاصلون على أقل من نسبة ذكاء 70 من ضعاف العقول ، وكانت نسبتهم كذلك لا تزيد عن 2ر2 % من مجموع الافــراد (6) .

---

(1) راجع موضوع الفروق الفــردية فى هــذا الــكتاب .

(2) Les enfants doués

(3) Déficients mentatx

(4) Névrosés

(5) وهو اختبار « **بينيه** » المشهور الذي عدله « **ترمان** » **ومعاونوه** فى جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمركية (راجع موضوع اختبارات الذكاء فى الباب الأخير من هذا الكتاب) .

(6) ـــ محمود الزيادى : « **علم النفس الاكلينيكي** » ؛ الانجلو المصرية ، القــاهرة 1969 ص 117

2 ــ وقد بينت احدى الدراسات الشهيرة التي اجريت على فئة الموهوبين ، ان الاطفال الموهوبين يصبحون فى سن الرشد متفوقين . وكانت هذه احدى نتائج الدراسة التى قام بها « ترمان Terman » عالم النفس الامريكي على 1300 طفل اختارهم ممن تزيد نسبة ذكائهم عن 140 (وكانت اعمارهم دون الحادية عشرة) واستمر ترمان ومعاونوه يتتبعون هؤلاء الاطفال أثناء دراساتهم حتى تخرجوا من جامعاتهم وانخرطوا فى سلك الحياة العامة فى مهن مختلفة ، وقد التحق 90 % منهم بكليات جامعية ، وتخرج اكثر من 80 % منهم بدرجات جامعية ممتازة ومراتب شرف (7) .

3 ــ على ان الاتجاه الحديث فى دراسة الموهوبين لا يميل الى اعتبار نسبة الذكاء هي الوسيلة الوحيدة لتعيين الموهوبين وتمييزهم ، لان اختبارات الذكاء تكون مبنية عادة على أساس الطفل العادي فهي اذن أقل قدرة على تقدير ذكاء الاطفال المتفوقين ، ومن هنا أضيف الى معرفة نسبة الذكاء نتائج التقارير التي يكتبها المعلمون عن تلاميذهم ، والقيام بتحليل الاعمال التي ينجزها هؤلاء التلاميذ (8) .

4 ــ وبفضل تقدم الدراسات العلمية حول « بنية العقل » وخاصة تلك التي بداها جلفورد Guilford فى الولايات المتحدة الامريكية منذ بداية النصف الثاني من هذا القرن ، والتي أدت به الى اكتشاف بعض العوامل العقلية التي أطلق عليها اسم القدرات الابداعية ، وهي قدرات خاصة منفصلة عن الذكاء باعتباره قدرة عقلية عامة ، ومتميزة عن بقية القدرات العقلية الاخرى . كما وضعت حتى الان مجموعة من الاختبارات والمقاييس لتميز هذه القدرات وتحديدها لدى الاشخاص . وتعتبر هذه القدرات هي المسؤولة عن الانتاج العقلي الذي يتسم بالتفوق والابتكار فى ميادين العلوم والفنون وسائر النشاط الانساني . ومن أهم هذه القدرات العقلية الابداعية :

(ا) **الشعور بالمشكلات :** وهو القدرة على تحسس المشكلات فى موقف معين .

(ب) **الطلاقة :** كما تبدو فى خصوبة الذهن وطلاقة التعبير .

(حـ) **المرونة :** كما تبدو فى عدم التصلب الذهني وسهولة الانتقال من وضعية عقلية الى وضعية أخرى .

(د) **الاصالـة :** وهى القدرة على القيام بتركيبات جديدة للعناصر الموجودة من قبل .

ولقد أصبح من الممكن اكتشاف هذه القدرات وتنميتها خلال مرحلة العمر المدرسي (9) .

---

(7) المصدر السابق ، ص 127 .

(8) وليس بوتر Willis N. Potter التربية وسيكلوجيا الطفل ، ترجمة أديب يوسف ، دمشق ، 1958 ، ص 229 .

(9) لمزيد من التفاصيل حول هذا الموضوع يمكن الرجوع الى الكتب التالية :

ــ د. مصطفى سويف : « **الاسس النفسية للابداع الفني** » الطبعة الثانية ، دار المعارف ، القاهرة 1959 .

ــ عبد الحليم محمود السيد : « **الابداع والشخصية** » دار المعارف ، القاهرة 1971 .

ــ Alain BEAUDOT : La créativité à l'école, P.U.F. - 1969

5 — ويتميز الموهوبون ببعض السمات الشخصية مثل : الاتزان الانفعالي stabilité émotionnelle والثقة بالنفس ، وحب الاستطلاع Curiosité والحيطة Prévoyance والمثابرة ، والطموح . كما يتميزون من الناحية الاجتماعية بالروح الاستقلالية ، والنزعة الى القيادة ومرونة التكيف (10).

مشكلات الطفل الموهوب :

للطفل الموهوب مشكلاته الخاصة التي تكون غالبا نتيجة للفروق الواسعة التي تميزه عن الطفل العادي أو المتخلف عقليا ، ويمكن أن نجمل هذه المشكلات فيما يلي :

1 — ان الطفل الموهوب منصرف فى اغلب الاحيان الى النشاط العقلي . فهو يفضل أن يترك اللعب ويذهب ليقرأ مثلا ، الامر الذي قد يجر عليه كثيرا من السخرية من زملائه ، وقد ينبذه اقرانه لان تفكيره يختلف عن تفكيرهم .

2 — يميل الطفل الموهوب ، فى المدرسة وخارجها ، وبسبب تفوقه على أقرانه فى الذكاء ، الى مصاحبة أطفال اكبر منه سنا واكثر منه مهارة من الناحية الجسمية ، وتكون النتيجة أن يشعر بالقصور فى الفعالية الجسمية ، وقد يعاني الآلام من جراء هذه الحالة .

3 — قد يتسبب الآباء والمعلمون انفسهم فى خلق مشاكل للموهوبين ، فقد يبالغ الآباء فى الحرص على طفلهم الموهوب ويسرفون فى دفعهم وحفزهم اياه على المزيد من الامتياز والتفوق (فى مجال التحصيل المدرسي غالبا) وذلك بصورة لا تحتملها طاقته . ومن ناحية أخرى فان بعض المعلمين يضايقهم أن يكون من بين تلاميذهم من يفوقونهم ذكاء ، فيعاملونهم بالهزء والسخرية ، ويقللون من قيمة أعمالهم ، وخاصة اذا كان هؤلاء التلاميذ يكثرون من الاسئلة التي تحرج المعلم أحيانا (11) ، الا اننا نعتقد أن أمثال هؤلاء المعلمين قليلون ، وهم من غير شك لا يتمتعون بالحد الأدنى من خصال المعلم الناجح ، كما أن شخصياتهم ضعيفة ، وتكوينهم الثقافي والمهني ضعيف كذلك . وهناك دراسات اثبتت أن المعلمين يجدون من المتعة فى التدريس لذوي الذكاء المرتفع أكثر مما يجدون عندما يدرسون للتلاميذ العاديين (12) .

4 — على أن من أهم مشاكل الموهوبين التربوية هو شعورهم بأن برنامج الدراسة لايستغرق منهم الا جزءا يسيرا من وقتهم ومن فعاليتهم الحيوية . ذلك لان هذه البرامج توضع عادة على أساس مراعاة المستوى العادي للتلاميذ ، وكثيرا ما تغفل مصلحة النابهين منهم . ومن ثم يشعر هذا التلميذ بالسأم والملل ، وقد يعمد الى الاخلال بالنظام مستهينا بالدروس ، وقد ينخفض مستوى تحصيله عن مستوى قدراته الحقيقية (13)

---

(10) F. HOTYAT : Psychologie de l'enfant. F. Nathan, 1970, p.226 —

(11) **ويليس بوتر** : المصدر السابق ، ص 233 .

(12) عبد الحليم محمود السيد : « **الابداع والشخصية** » دار المعارف ، القاهرة 1971 ، ص 65

(13) **ويليس بوتر** : المصدر نفسه ، ص 234 .

توجيهـات تربوية :

1 ـ تنبهت بعض المجتمعات الى اهمية التبكير فى اكتشاف التلاميذ الموهوبين وانشاء مدارس خاصة بهم او فتح أقسام مستقلة لهم فى المدارس العـادية . واذا كنا نجمع فى مدارسنا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ النابغين . فلا اقل من أن نبادر الى اكتشاف هؤلاء التلاميذ والعناية بهم . ويستطيع المعلم المجرب أن يجد كثيرا من الوسائل التي يتمكن بها من مساعدة التلاميذ النابغين ، فيرشدهم الى القيام بالواجبات الخاصة التي يعينها لهم . أو المسؤوليات الـكبيرة التي يحملهم اياها كما يعرضهم للتجارب أو المواقف التعليمية التي تحفز عقولهم . وتساعدهم فى الوقت نفسه . على تحقيق تكيفهم الاجتماعي . لـكن ذلك يجب ان لا يكون على حساب سائر التلاميذ الآخرين .

2 ـ ويحتاج التلميذ المتفوق ، بصفة خاصة . الى اتقان وسائل التعبير الشخصي كالقـراءة والـكتابة والتعبير . كما يحتاج الى التدريب على اساليب الدراسة والبحث بصورة مستقلة . والى التشجيع على الابتكار . كما يحتاج الى الواجبات المدرسية التي تحفز موهبته العقلية للوصول الى الافكار العامة وحل المشاكل الصعـبة .

3 ـ على أنه ينبغي الا يسرف المعلم فى تشجيع تلاميذه الموهوبين على القيام بالاعمال العقلية وحدها . بل يجب عليه أن يشجعهم كذلك على القيام بأدوار فعالة فى مجال النشاط المدرسي وخاصة فى حصص التنشيط ، حيث يتوفر فى هذه الحصص القيام بنشاطات جماعية يتم فيها الشعور بالالفة وبالروابط الاجتماعية . ممـا يخلص التلميذ المتفوق من الاستغراق فى التأمل الذاتي ، والركون الى الوحدة والانعزال .

ثانيا ـ ضعاف العقـول :

1 ـ يعرف ضعيف العقل بأنه كل من يحصل على نسبة ذكاء تقل عن 70 ، ولهذا التعريف بعض الفوائد العملية ، فهو يمكننا من التنبؤ بنوعية الاساليب التي يجب علينا اتباعها فى تعليمه . وهناك من يعرف ضعيف العقل ، لا على أساس نسبة الذكاء ، وانما على أساس مستوى السلوك الاجتماعي . فيرى أن ضعيف العقل هو الشخص العاجز عن أن يسوس نفسه أو يدبر أموره بالفطنة العـادية . الا أن هذا التعريف لا تتوفر فيه شروط الدقة . فما هو مقدار الفطنة المطلوبة ؟ انها تختلف بلا شك حسب نوع البيئة التي يعيش فيها الفرد . فمستوى الفطنة المطلوب للسلوك الاجتماعي الناجح فى بيئة ريفية زراعية ، يختلف عنه فى بيئة حضرية صناعية . وقل مثل ذلك بالنسـبة الى الصحـراء وبيئة الشواطىء ، وهكذا . .

ويميز علمـاء النفس بين ثلاثة مستويات فى فئة ضعاف العقول (14) :

(أ) **المـأفون** وتتراوح نسبة ذكائه من 51 — 70 .
(ب) **الأبـله** وتتراوح نسبة ذكائه من 26 — 50 .
(حـ) **المعتـوه** وتتراوح نسبة ذكائه من 0 — 25 .

(14) **د. محمود الزيادي** : المصدر السابق ، ص 119 - 122 .

المشكلات التربوية لدى ضعاف العقول :

1 ـ يتسبب الآباء انفسهم فى خلق بعض المشكلات أمام أبنائهم ضعاف العقول حيث يطالبونهم بضرورة تحقيق مطامحهم دون أن يتساءلوا عما اذا كان الطفل يملك الامكانية أو الميل لتحقيق هذه المطامح أم لا .

وقد يدفع الآباء ابناءهم دفعا حتى يصلوا بهم بطريقة أو بأخرى الى مرحلة التعليم الثانوي ، تلك المرحلة التي تحفل بالدراسات ذات الطابع التجريدي . والتي تحتاج الى مستوى ذكاء وقدرات عقلية لا تتوفر عند الطفل المتخلف عقليا ، وتكون النتيجة هى الفشل ، بل الانحراف النفسي نتيجة لكثرة الاحباطات التي يعانيها هذا الطفل (15) .

2 ـ ويتسبب بعض المعلمين كذلك فى بعض المشكلات التي تأتي غالبا نتيجة لسوء التشخيص ، فقد يشخص المعلم كثيرا من أوجه الضعف الاخرى على أنها ضعف عقلي . فمثلا الطفل الذي يعاني من ضعف السمع قد يفوته ما يدور فى القسم ، فيجيب عن أسئلة المعلم اجابات خاطئة ، أو لا علاقة لها بالسؤال أصلا ، فيقال عنه انه ضعيف العقل . وهناك من بين المعلمين من ينظر الى الاطفال الذين يتسمون بالعناد والعدوان والتمرد تجاه النظم المدرسية كما لو كانوا ضعاف عقول . وقد يكشف الاختبار الدقيق لهؤلاء الاطفال أنهم يتمتعون بقدرة عادية ان لم تكن فائقة ، وان من الممكن توجيه هذه القدرات الى مجالات مفيدة بالاساليب التربوية والتعليمية المناسبة (16) .

توجيهات تربوية :

1 ـ ينصح كثير من المربين بضرورة انتقاء هؤلاء الاطفال ووضعهم فى أقسام خاصة ، أو مدارس مستقلة متخصصة فى تربية ضعاف العقول . وهناك عدة أساليب تمكننا من التعرف على ضعاف العقول ، منها : اختبارات الذكاء ، واختبارات التحصيل ، وتاريخ التلميذ الصحى والعائلى والاجتماعى والنفسى كما هو مسجل فى البطاقة المدرسية . ومن الاسباب التي تدعو الى ضرورة انشاء أقسام أو مدارس خاصة لهؤلاء التلاميذ (17) ان ضعيف العقل لا يستطيع تقديم انتباه سوى ، كما إنه يتسم غالبا بضعف الذاكرة وبطء الفهم ، ويسيطر عليه من الناحية المزاجية ، الكسل والخمول وزيادة الحساسية ونقص السيطرة على الذات ، وعدم الاستقرار (النفسي ـ الحركي) مما يعوقه عن القيام بالعمل المطلوب ، وأداء أي فعالية مدرسية بصورة ملائمة .

2 ـ وينبغي أن يكون برنامج التعليم المعد لضعاف العقول حافلا بالنواحي الحسية فتعتمد وسائل التعليم على ما يرى بالعين أو يسمع بالاذن أو يلمس باليد . بل وعلى ما يمكن أن يشم ويتذوق كذلك . وفى نفس الوقت تقلل من التعليم اللفظي والمجرد . على أن يعتمد كل ذلك على مراكز اهتمام خاصة بهؤلاء الاطفال .

---

(15) دوبيس : « علم نفس الطفل » ترجمة حافظ الجمالي ، ص 384 .

(16) د. محمود الزبادي : المصدر نفسه ، ص 125

(17) دوبيس : المرجع السابق ، ص 381

3 ــ أن تكون أهداف التعليم واضحة وقريبة ومباشرة بقدر الامكان ، فان ضعاف العقول لا يستطيعون استيعاب الاهداف البعيدة . بل انها تكون غير ذات معنى بالنسبة اليهم .

4 ــ ان ضعاف العقول لا يستطيعون أن يواصلوا مراحل التعليم المختلفة القائمة على ادراك المجردات وفهم القواعد العامة ، واستخلاصها من الجزئيات المتناثرة . ومن ثم ينبغي أن يؤهلوا منذ البداية لاجادة مهنة معينة بحسب امكانية كل واحد منهم ، وبحسب قابليته الخاصة .

5 ــ ينبغي ان تكون أقسام ضعاف العقول محدودة العدد ، بحيث يتمكن المعلم المعد لهذا النوع من التعليم ، ان يطبق اساليبه التربوية الملائمة لمستوى هؤلاء التلاميذ ، وأن يتمكن من متابعة نمو كل طفل على حدة .

ثالثا ــ العصابيون :

1 ــ العصابيون هم اولئك الذين يقعون في نهاية توزيع على « متصل » (Continuum = Continu) يتراوح بين المتزنين انفعاليا الى من لديهم استعداد أو امكانية للعصاب (18) وذلك بالصورة التي رأيناها عند توزع الافراد من حيث الذكاء في موضوع الفروق الفردية أو توزعهم من حيث سمات الشخصية كما رأينا ذلك في موضوع سيكلوجية الشخصية . والشخص الذي يقع ترتيبه في الطرف الذي يمثل غير المتزنين انفعاليا او العصابيين يكون أكثر تعرضا للانهيار العصبي عند ادنى اشارة ، بينما يستطيع الذي يقع ترتيبه في الطرف الاخر من « المتصل » (الذي يمثل المتزنين انفعاليا) أن يقابل ضغوطا متنوعة قبل أن يصل الى درجة الانهيار العصبي ، ومعنى ذلك اننا نجد درجات متفاوتة من العصابيين طبقا لمستوى الاضطرابات الانفعالية التي يعانون منها . وقد توصلت بعض الابحاث (19) الى أننا لو أخذنا عينة عادية من الافراد لوجدنا من بينها حوالي 10 % مصابين باضطرابات انفعالية حادة ، وحوالي 20 % آخرين مصابين بأشكال أخف من هذه الاضطرابات .

2 ــ وليس من الضروري أن يعزل العصابيون في مؤسسات تربوية خاصة ، بل يكتفى بتوجيه الحالات الحادة الى العيادات النفسية والتربوية ليتلقوا علاجا نفسيا وتربويا وليكونوا تحت مراقبة الاخصائي النفسي التربوي حتى تخف حالتهم ، أو تزول نهائيا .

3 ــ ويمكن للمعلم أن يكتشف هذه الحالات المرضية الحادة عن طريق تتبعه المستمر لتلاميذه ، وتسجيل ملاحظاته عنهم في بطاقاتهم المدرسية أو تطبيق بعض اختبارات الشخصية التي سنتحدث عنها في الباب الاخير من هذا الكتاب ، أما الحالات العادية ، فان المعلم يستطيع ان يعالجها بنفسه على النحو الذي اشرنا اليه في الفصل الخاص بمشكلات الاطفال النفسية .

---

(18) ايزنك : « **مشكلات علم النفس** » ترجمة د. جابر عبد الحميد ، د. يوسف الشيخ . مراجعة : د. أحمد زكي صالح . دار النهضة العربية : القاهرة ، ص 212

(19) **ايزنك** : المصدر السابق ، ص 123 .

رابعا ـ المعوقون :

1 ـ الطفل المعوق أو الطفل العاجز هو الذي يعاني من عيب جسمي يعوقه عن ممارسة اساليب السلوك العادي مع أقرانه . ومن امثلة هذه العيوب الجسمية : الصمم أو ضعف السمع والعمى أو ضعف البصر والاصابة ببعض أمراض العظام أو الشلل . . الخ . .

2 ـ ان امثال هؤلاء الاطفال يوضعون فى مؤسسات تعليمية تربوية خاصة بهم ، ويتولى تعليمهم معلمون تلقوا تأهيلا خاصا فى تعليم هؤلاء المعوقين .

3 ـ وينال هؤلاء الاطفال فى هذه المؤسسات ذات النظم الداخلية فى أغلب الاحيان رعاية طبية ونفسية الى جانب الرعاية التربوية والخدمة التعليمية . كما أن برامج تعليمهم معدة اعدادا خاصا بحيث تتلاءم مع كل حالة من حالات العجز والاعاقة ، وليس معنى ذلك أن تكون هذه البرامج ذات مستوى اقل من برامج تعليم الاطفال العاديين ، بل يجب ان تكون موازية لهذه البرامج ، وان اختلفت الاساليب بحيث ينال هؤلاء الاطفال نفس الشهادات التي يتحصل عليها غيرهم من التلاميذ الذين يتلقون تعليمهم فى المدارس العادية (20) .

تعليم المكفوفين :

ان مدارس المكفوفين ، كمثال لهذه المؤسسات الخاصة بالاطفال غير العاديين ، تستطيع الان أن تعلم الكفيف القراءة والكتابة والحساب فى كل المراحل بما فيها المرحلة الثانوية . ويستطيع المكفوفون داخل هذه المؤسسات التربوية أن يكونوا صداقات مع أقرانهم ، وأن يتناقشوا معهم بنجاح فى جميع الامور التي يتناقش فيها المبصرون ، كما انهم يمارسون من اساليب النشاط الترويحي ما يلبي حاجاتهم ومطالبهم النفسية والروحية .

وتعتبر اليد أهم وسيلة يستعملها الطفل المكفوف فى تعليمه وفى تدريبه على بعض المهن . فأهمية اليد بالنسبة اليه تعادل اهمية العين بالنسبة الى المبصر ، فباليد يقرأ (بطريقة الحروف البارزة) ويكتب على الآلة الراقنة ويعزف على الآلة الموسيقية كما يستخدمها فى أداء كثير من المهارات العملية والفنية كصنع النماذج واعمال النسيج والنجارة وغير ذلك .

(20) للاستزادة من هذا الموضوع راجع : « **الطفل العاجز** » تأليف : ادث ستيرن ، الزا كاستنديك (Edith M. Stern & Elsa Castendyck) ترجمة : فوزية بدران ، مراجعة : الدكتور أحمد صالح زكي . دار الفكر العربي ـ القاهرة 1961 .

وتحتوي مدارس المكفوفين على اقسام خاصة بضعاف البصر وهم أولئك الذين لا يرون على بعد 20 قدما ما يراه الأسوياء على بعد سبعين قدما . ومن لا يمكن اصلاح بصرهم أكثر مما هو عليه بالنظارات الطبية . وتجهز هذه الاقسام بأدوات ومعدات خاصة كأن تكون المكاتب من النوع الذي يمكن تحريكه حتى يكون الطفل دائما فى احسن وضع بالنسبة للضوء ، الى جانب استخدام (الاسطوانات) التعليمية والكتب الناطقة والمذياع والآلات الكاتبة والاوراق غير اللامعة الى غير ذلك . .

تعليم الصـــم :

كان يظن الى عهد قريب انه لا يمكن تعليم الـكلام لاولئك المحرومين من حاســة السمع باعتبار انهم صم بكم اي انهم غير فاقدين لحاسة السمع فحسب . بل أن جهاز الـكلام معطل عندهم كذلك ، كما كان الاعتقاد شائعا بان هؤلاء غالبا ما يكونون متخلفين عقليا . اما الان فنحن نعرف أن الاطفال الذين يفتقرون الى حاسة السمع منذ طفولتهم المبكرة لا يستطيعون الـكلام لانه لم يكن لديهم الفرصة لتعلم الاصوات والـكلمات واستعمالها . فالخطوة الاولى لتعلم الكلام هو تقليد الاصوات . ومن الطبيعي انه اذا ما عجز الطفل عن سماع الاصوات فانه لا يستطيع ان ينطق بها .

ولقد حدث تقدم كبير فى معالجة حالات الصم او ضعف السمع سواء عن طريق برنامج علاجي خاص أو باجراء العمليات الجراحية أو باستخدام السماعات الطبية . وان كان وعي الآباء ما زال متخلفا فى هذه الناحية على الاقل اذا قورن بوعيهم نحـــو علاج حالات ضعف البصر . كما حدث تقدم ملموس كذلك فى طرق تعليم هؤلاء الاطفال وبصفـــة خاصـــة تعليـــم الكـــلام . وتعتمـــد الوســـائل التليمـــية لهـؤلاء الاطفال على الاشياء التي لا يكون للصوت فيها نصيب أساسي ، وتتدرج هذه الوسائل من التدريب على عملية القراءة الى الاشغال اليدوية ، الى الالعاب التي تعتمد على التدريبات العقلية ، الى التمرينات الرياضية البدنية . . وغير ذلك . .

كما تطورت وسائل تدريب الصم على الـكلام ، فتستعمل المعلمات والمعلمون المتخصصون فى علاج الـكلام حاستي اللمس والبصر ليبينوا لمثل هؤلاء الاطفال ما تتضمنه عملية الـكلام ، فيدربونهم مثلا على الملاحظة والتحسس باناملهم لحركات شفاه المعلمين والمعلمات ، ثم يضعون أيديهم على وجنات معلميهم ومعلماتهم . لـكي يتعرفوا بأنفسهم الى ذبذبات الهواء التي تنتج هذه الاصوات . .الى آخـر هـذه الاساليب الفنية التي تحتاج الى تدزيب شاق وطويل . .

وأهم ما يحرص عليه معلم الصم هــو بث الثقة فى نفوسـهم ، واشعارهم بامكانية النجاح ، الامر الذي يساعدهم على التغلب على الخجل الذي يكون شائعا عند هؤلاء الاطفـال .

ومن الممكن أن تتضمن المدارس العادية قسما أو أكثر للذين يعانون من خلل في سمعهم على أن يتولى تعليمهم معلمون ومعلمات تلقوا تأهيلا خاصا ودربوا على هذا النوع من التعلم ومن الارشادات التي يمكن أن تقدم الى هؤلاء المعلمين والمعلمات ما يلي :

1 ـ أن يتجنب المعلم استخدام الجمل الطويلة ، أو ادخال كلمات لا داعي لها ، فلا بد أن تكون الجمل قصيرة بقدر الامكان .

2 ـ أن يكون حديث المعلم واضحا ، وأن تكون نبراته محددة ، وبدون تحريك كثير للفم في نفس الوقت .

3 ـ أن يتحدث المعلم الى مثل هؤلاء الاطفال وهو معتقد دائما بأنهم قادرون على فهمه . ويخطىء المعلم خطأ عظيما اذا أهمل الوضوح في نطقه أو غمغم في كلامه طامسا مخارج حروفه ، ظنا منه أن الطفل لن يفهم ما يقوله ، فان هذا يؤثر تأثيرا سيئا على نفسية الطفل ويجعله يفقد الثقة بالمعلم ، ومن ثم يضيع أمله في النجاح والتقدم .

4 ـ على المعلم الا يستسلم لاغراء استعمال الحركات بالأيدي أو الكتابة لتسهيل عملية الاتصال بالتلميذ ، اذ لا بد أن يعوده على فهم ما يعنيه عن طريق الكلمات التي يقولها .

5 ـ أن يوجه المعلم اهتماما خاصا بالموسيقى والغناء لما لهما من دور ايجابي في تحسين الكلام فهما يساعدان الطفل على الشعور بالتغيرات في درجات الصوت ونغماته .

مراجع :

1 ـ ادث سترن والزا كاستندك (Edith M. Stern & Elsa Castendyck) « **الطفل العاجز** » ، ترجمة : فوزية بدران . مراجعة : د. أحمد زكي صالح ، دار الفكر العربي ، القاهرة 1961 .

2 ـ أيزنك (Eysenck) « **مشكلات علم النفس** » ترجمة : د. جابر عبد الحميد ، د. يوسف الشيخ ومراجعة : د. أحمد زكي صالح ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

3 ـ دوبيس (تحت اشرافه) : « **علم نفس الطفل** » ترجمة : حافظ الجمالي ، مطبعة جامعة دمشق سنة 1965 .

4 ـ عبد الحليم محمود السيد : « **الابداع والشخصية** » ، دار المعارف ، القاهرة ، 1971 .

5 ـ د. محمود الزيادي : « **علم النفس الاكلينيكي** » الانجلو المصرية ، القاهرة 1969 .

6 ـ وليس بوتر (Willis N. Potter) « **التربية وسيكولوجيا الطفل** » ، ترجمة : أديب يوسف ، دمشق 1958 .

7 ـ F. HOTYAT : « Psychologie de l'enfant », F. Nathan, 1970

الباب الثالث

سيكولوجية التعلم

الفصـــــل الأول

التعـــــلم وعوامـــــله

مقدمــــة :

ان التعلم نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات « والاستجابات سـلوك يقوم به المتعلم ردا لمؤثر طارىء » ويستطيع بواسطتها أن يجابه ما يعترضه من مشكلات فى الحياة .

وتهدف العملية التربوية الى تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة والمواقف المـلائمة .

والتعلـيم أو التدريس، هو استثارة التعـلم لدى التلميـذ وتوجيهه .

وما يتبعمن الاساليب مثل القاء الاسئـلة واستخدام وسائل الايضاح ، واجراء التجارب المخبرية ، واعطاء الواجبات ، وغيرها من ضروب نشاط المعلم تتحدد قيمتها بمقـدار ما تستثير فاعلية المتعلم .

لذا كانت طبيعة نشاط المتعلم من أهم ما يجب على المعلم فهمه لبـلوغ الكفاية فى القيام بمهنته . ولا يشمل التعلم المعلومات النظرية فقط ، بل ان أشكال السلوك التي تميز شخصية الفـرد وكذلك اتجاهاته الاجتماعية ومجالات تذوقه وقيمه وميوله ودوافعه السائدة تتوقف كلها على الخبرة والتدريب (1) . واذا كان صحيحا ان استثارة نشاط الفرد ثم تركه لنفسه ليحل الـكثير من مشاكله يكسبه خـبرة ثمينة ، فانه صحيح أيضا أن تركه دون توجيه يؤدي الى اضاعة للوقت والجهـد فى اتباع طرق التعلـم الغير مثمرة ، وقد لا يتوصل اطلاقا الى أجدى هذه الطرق ، فمن طرق التعـلم ما هو مختصر ، ومنها ما هو مطول . ومن هنا كان أهم أهـداف التربية والتعليم هو خلق حاجات التعلم فى نفس الطفل ، ثم تهيئة فرص هذا التعلم لـه .

ان مطالب البيئة هي التي تجعل سـلوك المتعلمين محدودا أو متنوعا ، وتبعـا لغنى هذه البيئة أو فقرها . ذلك أن المتعلم يعمل للحصول **على المعـرفة والمهـارة الضروريتين لتحقيق أهدافه فى وسطه .**

ان أهمية حاجات المحيط ومطالبه تعود الى قدرتها على خلق أنواع من الاهتمام لدى الطفل ، وبالتالي خـلق أنماط من السلوك . اذ الميول الفطرية محدودة ، والبيئة بما فيها العمل التربوي هي التي تخلق الاهتمامات وتنوعها . لذلك فان احدى المهام الاساسية للمعلم هي أن يفسح المجال لميول الطفل بما يملك من حماسة وتلقائية .

---

(1) جيتس ورفاقه : « **علم النفس التربوي** » ترجمة : ابراهيم حافظ وآخرون ـ ج 2 ، ص 1

تعـــريف التعــلم :

يقول جيتس Gates : « يمكن تعريف التعلم بانه تغير السلوك تغيرا تقدميا يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع . ويتصف من جهة اخرى بجهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة . **ومن الممكن تعريف التعـلم تعريفا آخر والقول بأنـه احراز طرائق ترضى الدوافع وتحقق الغـايات ، وكثـيرا ما يتخذ التعلم شـكل حل المشاكل** ، وانما يحدث التعلم حين تكون طرائق العمـل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة ومواجهة الظروف الطارئة » .

ويمكن أن نعرف التعلم بما يلي :

« التعلم هو العملية التي تتولد وتتغير بواسطتها فاعلية ما عن طريق الاستجابة لوضع محيطي ، شريطة أن تكون صفات التغير لا تفسرها نزعات استجابية فطرية أو مجرد النضج أو حالة مؤقتة للعضوية ، كالتعب أو المرض . . الخ . . » «2» .

وطبيعي ألا يتبنى علماء النفس تعريفا واحدا لهذه العملية المعقدة ومن الاجدى لنا عدم ذكر المزيد من التعريفات والاكتفاء بابراز المسائل التي يجب أن يثيرها التعريف المقبول للتعلم على الشـكل التالي :

1 ـ ان التعلم هو تعـديل للسـلوك عن طريق الخبرة والتدريب .

2 ـ ويحدث حين تعجز النزعات الاستجابية الفطرية والطرق القديمة عن اشباع دوافع الفـرد وتبليغه اهـدافه .

3 ـ ان الفرد قد يتعـلم الـكتابةبطريقة رديئة أو تنشأ لديه اتجاهات الـكراهية والنفـور .

4 ـ ان التعلم عملية تحسن باعتباره مجموعة من الخطوات التي تقترب بالفرد من السـلوك الناجح ، ويتضح هذا التحسن في زيادة ضبط العمل خلال التدريب على المهارة . وفي زيادة وضوح المعاني والمواقف التي لم يفهمها الفرد من قبل الا بشكل اجمالي . وفي زيادة القدرة على حل المشكلات .

5 ـ وتتدرج عمليـة التعلم بما تتضمن من كشف وابـداع من الحفظ عن ظهر قلب الذي لا يحوي الا القليل منهما الى ابداع أكثر في مثل العمليات الحسابية البسـيطة . ويتجلى الابداع أكثر ما يتجلى في حل المشكلات النظرية والعملية .

عـــوامل التعــلم

عوامل التعـلم كثيرة ، منها : النضج ، والاستعـداد ، والارادة ، والـدافع . وسنأتي على هـذه العوامل تباعا .

---

(2) فاخر عاقل : **التعلم ونظرياته** ـ ص 132

النضـــج والتعلـــم :

ان الاتصال بين النضج والتعلم وثيق فى نمو الفرد ؛ غير أن بينهما خلافا نستطيع بيانه فى الامور التالية :

1 ــ ان النضج عملية نمو داخلي متتابع يتناول جميع نواحي الـكائن . ويحدث بطريقة لا شعورية ، اذ يستمر النضج حتى في وقت النوم . بينما عملية التعـــلم عملية ارادية تعتمد اكثر من النضج على ظروف البيئة التي تؤثر فى الـكائن .

2 ــ ان التعلم يؤدي الى ظهور انماط خاصة من السلوك المكتسب يميز المتعلم من غير المتعلم ، والمجرب من عديم الخبرة . بينما تبدو مظاهر النضج عند جميع أفراد الجنس العاديين وفى نفس العمر ، بالرغم من اختلافهم فى الظروف التي ينشأون فيها مثل ظهور الريش على أجسام الطيور وطيرانها بعد ذلك ، ونمو الزعانف للاسماك ثم تمكنها من العوم بواسطتها ، وكذلك المشي عند الاطفال .

3 ــ يعزى النضج الى عوامل الوراثة ، بينما يعزى التعلم والخبرة الى البيئة التي يعيش فيها الفرد سواء اكانت هذه البيئة طبيعية أم اجتماعية .

والمسألة الاساسية هنا ، هي مسألة التأثير النسبي لــكل من النضج والتدريب فى عملية التعـــلم .

وتدل الدراسات أن هذا التأثير يختلف من الاعمال البسيطة الى الاعمال المعقدة الصعبة اختلافا بينا . فقـــد درب « هيلكا د Hilgard » فريقا من الاطفال فى الثانية من عمرهم مدة اثنى عشر اسبوعا على زر الثياب والقص وتسلق السلم ، فى الوقت الذي حدد فيه مجموعة ضابطة (3) من الاطفال لم تتلق اي تدريب . وعندما اختبر اطفال المجموعتين فى نهاية فترة التدريب . اظهر اطفال المجموعة الاولى تفوقا فى جميع هذه الاعمال على اطفال الضبط ، ولـكن بعد أن درب اطفال الضبط اسبوعا واحدا بلغوا مستوى أداء فى التسلق يساوي مستوى المجموعة الاولى . ولـكن بالرغم من أن تحسن أفراد المجموعة الضابطة فى أسبوع من التدريب على زر الثياب والقص كان سريعا فان درجاتهم فى نهاية الاسبوع لم تبلغ مستوى درجات المجموعة التجريبية .

واجرت « ماك كراو Mc GRAW » تجارب على توامين ، فوجدت أن فاعليات النمو الطبيعي لا تتأثر الاقليلا جدا بالتدريب الخاص ، وتشمل هذه الفاعليات : الحبــو والمشي والقبض على الاشياء . أما أنواع السلوك الاخرى غير الضرورية للنمو الطبيعي كالسباحة والتسلق والقفز وما شابهها فقد تاثرت تأثرا كبيرا بالتدريب المبكـر . ان أهم ما يكسبه هذا التدريب المبكر للمتعـــلم هو الرغبة فى التدريب والاقبال عليه ، وزيادة اتقان المهـــارة فى المستقبل ، واعطاء الطفل القدرة على التفاعل مع البيئة ، وتوسيع خـــبرته ، وقطع الطريق على العـــادات الضارة التي تعوق نمو المهـــارات فى المستقبل ، كما يساعد هذا التدريب على كشف الاستعدادات الخاصة التي ينبغي للمدرسة والبيت تنميتها عند الطفل . والواقع أن التدريب يعطي أفضل النتائج فى كل انـــواع المهارات حين يوقت توقيتا متناسبا مع النضج .

---

(3) **المجموعة الضابطة** : هي مجموعة أخرى لا تجرى عليها التجربة وانما تستخدم فى قياس أثر التدريب .

الاستعـداد للتعـلم :

ان استعداد الطفل لتعلم عمل معين لا يتوقف على النضج الجسمي والعقـلي فحسب ، وانما يتطلب نموا عاطفيا واجتماعيا يحصل عليه بما يهيؤه له البيت أو المدرسة .

فليس نضج الاجهزة الجسمية ، ولا العمر العقلي بكافيين للنجاح في تعلم القراءة مثلا ، بل أن هناك عوامل اضافية تتصل بالاستعداد ، منها الرغبة في القراءة والخبرة السابقة المناسـبة والقدرة على تذكر الافكار وشكل الـكلمات وأصواتها وحيـازة مقـدار كاف من المفردات وفهم الجمل البسيطة ، والاستقرار الانفعالي ، وقـدر من التكيف الاجتماعي ، وهذه قدرات يستطيع الاطفال تعلمها في المدرسة أو البيت .

وهكذا فالاستعداد للتعلم هو مزيج من عوامل النمو الداخلي ومن نتائج التدريب والخبرة ، وعلى هذا فان اعداد الطفل للقراءة يتطلب أكثر من أن ندعه ينمو فحسب . ولقد بينت بعض البحوث أن العمر (4) العقلي البالغ ست سنوات ونصف ، هو العمر الذي يمكن من البدء بالقراءة . ولـكن بحوثا لاحقة دلت على انه من الممكن البداية قبل هذه السن اذا كيفت المواد والطرائق بما يتناسب وحاجات الطفل . وقد وجد « جيتس » انه لا يوجد عمر عقلي بين الخامسة والسابعة يمكن اعتباره انسب من غيره لبدء القراءة بالنسبة للتلميذ بوجه عام .

يظهـر دور البيئة ومؤثراتها في استعداد كل تلميذ ، حين نرى أن الاطفال الذين يكثرون من السفر ويقابلون أناسا عديـدين هـم ذوو ميول أدبية أو قصصية وقـدرة على الفهم اكثر نضجا من الاطفال ذوو الخبرة المحدودة . وأطفال اليوم الذين تحوطهم السيارات والمخترعات الآلية الاخرى يتمكنون من تنمية مهارات اكثر من أولئك الذين عاشوا في فترة سابقة . ولـكن بالرغم من تعقد مشكلة الاستعداد وصعوبة تحديد اعمال معيـنة لمستوى عقلي معين فان ذلك لا يقلل من أهمية الحرص على أن يتناسب البرنامج مع مرحلة النمو لتلاميذ الفرقة .

القصد وارادة التعلم :

ان عزم الانسان على التعلم والحفظ والتذكر عـامل هام من عوامل تعلمه . وقد يجد البعض تعارضا بين هذا و بين ما يقال اليوم في التربية الحديثة من جعل التلاميذ يتعلمون كثيرا من الامور بصورة عرضية ، يقـال مثلا أنه لا لزوم لتعليم الاملاء أو النحو بصورة خاصة ومقصودة ، بل يكفي ان يعلما في دروس القراءة ، كما يقـال أن من الممكن تعليم الكسور بصورة عرضية ودون الحاجة الى افرادها بدروس خاصة وأوقات معينة ، لـكن من الواضح أن المهارات والقدرات الضرورية للهجاء

---

(4) انظر معنى العمر العقلي في صفحة 206 من هذا الكتاب .

والقراءة والحساب تتميز بشدة التعقيد ودقة التنظيم . ولا يعني اعتبارها وسائل لاغراض اوسع ان التلميذ يمكن أن يتعلمها عرضا ، بل لا بد للمعلم ان يمكن التلميذ من القواعد الاساسية فى الاملاء ، ومن الحقائق الهامة الاخرى ، والا تعرض تعلم هذا التلميذ لخطر عدم الاتقان .

ويجب التمييز بين التعلم العرضي والتعلم كوسيلة . فهذا الاخير لا يعتبر المهارات والقدرات وسائل لغاية فحسب ، بل يجعلها أيضا هدفا لتعلم منظم مقصود . والحق ان القواعد الحسابية والقواعد الاملائية وغيرها من المعلومات التي يحتاجها التلميذ باستمرار ، يجب أن يركز الانتباه عليها أثناء التعلم ، وأن يلازم هذا التعلم تصميم على تذكرها كلما دعت الحاجة .

أما الاتجاهات « Attitudes » التي تتميز بشحنة انفعالية قوية ، فهي أقل اعتمادا على القصد والتدريب من نتائج التعلم الاخرى ، وتتأثر بالجو العام بالبيئة وروحها . وقد يتكون الاتجاه من الخبرة الاولى بعكس المهارات وأنواع الفهم التي تحتاج الى جهد مستمر طويل الامد . ومن الواضح أن اكتساب اتجاه الشغف بالتعلم اهم من دروس الهجاء أو الجغرافيا أو التاريخ ، والواقع أن الدوافع هي المولد الاساسي للقصد والعزم على التعلم .

الـــــدوافع :

لا يوجد تعلم من غير دافع ، واذا كان انطلاق الفرد فى التعلم يكون حماسيا احيانا وقليل الحماسة احيانا أخرى ، فان الفرق فرق فى الدرجة ، لان الدافع يوجد وراء كل تعلم . والدوافع حالات فيزيولوجية وسيكولوجية داخل الكائن الحي تجعله ينزع الى العمل فى اتجاه معين . وتأخذ هذه الدوافع أشكالا متنوعة ، كما تطلق عليها أسماء مختلفة كالحاجات والحوافز والرغبات وحالات التوتر والميول الموجهة والاتجاهات وضروب الاهتمام والمؤثرات الملحة وهكذا . وفكرة التوتر فكرة مفيدة فى شرح معنى الدافع ، اذ تبين أن هناك حالة انعدام التوازن ، اذا استمرت لمدة كافية وكانت على درجة من الشدة دفعت الكائن للقيام بعمل يزيل به العوامل المثيرة للتوتر أو يشبع به الدافع . ويعرف « مكجوش » الدافع بأنه « أية حالة فى الفرد توجهه أو تكيفه لممارسة عمل معين وتحدد له مدى كفاية نشاطه وتمام عمله » . والحق أنه يصعب وضع قائمة بالدوافع الانسانية . فاذا كان من السهل وضع قائمة بالحاجات العضوية الوراثية التي توجد مع جسم الانسان والتي ندعوها الدوافع الاولية كالجوع والعطش ودوافع الحركة والدافع الجنسي وما شابه ذلك ، فان حصر الدوافع الثانوية التي تقوم على أساس الدوافع الاولى وتنمو بتأثير البيئة والتدريب ، مثل الرغبة فى الحصول على اعتراف المجتمع ورضاه ، والحاجة الى الشعور بالقيمة الذاتية والرغبة فى القيام بالجهد المثمر . . الخ . . ان حصر هذه الدوافع أمر بعيد المنال . ويعترف علماء النفس الان بأن التفريق بين الدوافع الفطرية والدوافع المكتسبة غير مجد . ان عملية منظمة من التعلم والنمو تبدأ من الحاجات العضوية للطفولة لتنتهي الى الحاجات التي تتطلبها الحضارة فى مرحلة اكتمال النمو ، حيث تتحول الحاجات المحدودة للطفولة الى رغبات عديدة لا يتصل بعضها بالحاجات العضوية الاولى اتصالا مباشرا .

والمهم بالنسبة الى المعلم ان يدرك ان الدوافع تتنوع تنوعا لا نهائيا ولن تستطيع قائمة بأربع رغبات ، ولا قائمة بثمانية عشر دافعا ، ولا اية قائمة اخرى مهما اتسعت ان تفسر التنوع اللانهائي للاهداف التي يسعى الى بلوغها أناس يختلفون فيما بينهم اختلافات كثيرة . وعلى المعلم أن يتعرف الى دوافع كل تلميذ حتى يستطيع اطلاق نشاطه . لقد أوضح « ديوي » أننا نتعلم عن طريق الخبرة ، ولكن ما كل خبرة تؤدي الى التعلم ، وعلى المدرسة ان تشجع انواع النشاط التي تؤدي الى سلوك يتسم بقدر أكبر من الذكاء ويفتح الطريق لازدياد النمو . فالمعلم الماهر لا يشجع التلاميذ المنهمكين فى عمل نماذج للطائرات على قضاء كل وقتهم فى هذا النشاط ، بل يستغل هذا الشغف ليوجههم الى تعلم القصص التي تدور حول الطيران والمواصلات ، وربما الى موضوعات عملية واجتماعية أخرى .

وللدوافع « فى راي علماء النفس والتربية » وظائف ثلاث فى التعلم :

(أ) **أمداد السلوك بالطاقة والحماسة :** ان الدوافع الفطرية كالعطش والجوع تسبب استجابات عضلية وغددية وفكرية تدفع الفرد الى ارضائها ، وكذلك الدوافع المكتسبة التي يرتبط بها كثير من المثيرات الاجتماعية التي تدفع الى سلوك تكيفي مناسب . فالمديح والتقريع والثواب والعقاب والجوائز المدرسية بواعث حماسية لا تنكر فى المراحل الاولى من التعلم ، ولكن اذا لم يصبح التعلم ممتعا فى ذاته ، فان نمو الافكار قد يقف بانتهاء الحياة المدرسية .

(ب) **الدوافع تنتقي :** فتجعل المتعلم يستجيب لبعض المواقف ويتجاهل البعض الآخر ، بل انها تعين كيفية استجابته لهذه المواقف . ان الاختيار صفة ملازمة للسلوك البشري ، فالانسان الذي يقرأ لغاية معينة ينتبه للجمل ذات العلاقة بغرضة ، بينما بالجمل الأخرى مرا سريعا ، وكذلك فانك لو طلبت الى عدد من التلاميذ تلخيص حديث جرى فى برنامج جنة الاطفال فى الاذاعة لاحظت ان ما يذكرونه يختلف باختلاف خبرتهم وانواع اهتماماتهم . وفى هذا اشارة الى ضرورة تحديد غرض معين يتجه التعلم نحوه .

(ج) **الدوافع توجه السلوك :** بعد اطلاق نشاط الكائن واستثارة العضوية لا بد من توجيه الفاعلية الناتجة عن ذلك نحو عمل يرضي الدافع . على أنه لا يكفي أن نطلق نشاط التلاميذ ونجعلهم غير راضين عن تحصيلهم الراهن لكي نضمن نموهم وتعلمهم ، بل لا بد من توجيه نشاطهم نحو هدف محدد يمكنهم الوصول اليه لضمان هذا التعلم . ومن الضروري أن يكون ادراك الغايات والاهداف واضحا لا بالنسبة الى الخطوط العامة فقط بل وكذلك بالنسبة الى التفاصيل ذات الاهمية أيضا . ومن الاسباب التي تجعل تلاميذ المدارس يحصلون على نقط قليلة ، انهم لا يرون العلاقة بين دراساتهم أثناء قيامهم بها وبين أهدافهم النهائية . وحينما نستطيع توضيح قيمة الاستعمال الصحيح لاساليب التعبير واتقان العمليات الحسابية فى تحقيق الاهداف العاجلة والآجلة للتلاميذ فاننا نتمكن من توفير كثير من الجهد والوقت . وهذه حقيقة هامة فى كل مراحل التعليم .

الفصـــل الثـــاني

طــرائق التعــلم ونظــرياته

مقـــــدمة :

تتضمن عملية التعلم عند الانسان مستوى أدنى ، ثم مستوى يواجه فيه الفرد موقفا معقـدا . حيث يتم التعــلم باكتشاف أو ظهور الاستجابات المناسبة وتثبيتها . ويتعلم الانسان بطرائق أهمها : التعلم بالفعل المنعكس الشرطي ، والتعلم بالمحاولة والخطـأ ، والتعلم بالاستبصار . وسنتعرض الى هـــذه الطرائق بالقدر الذى يساعد المعلم على فهم عملية التعلم ، كما سنعرض خلال ذلك الى النظريات السيكولوجية ذات العلاقة بالتعلــم .

التعـلم بالفعــل المنعكس الشرطي

معنى الفعل المنعكس الشرطى :

كان العالم الفيزيولوجي الروسي « بافلوف Pavlov » (1849 — 1936) يجري ابحاثا على عملية الهضم عند الكلاب الجائعة ، فلاحظ أن اللعـاب يسيل فى فم الكلب بمجرد رؤيته للطعام ، أو عند رؤية الشخص الذي يقوم باطعامه ، بل وعند سماع الكلب خطوات أقدام هذا الشخص فى غرفة مجاورة . وقد أثارت هذه الظاهرة اهتمام بافلوف ودفعه ذلك للقيام بتجارب توضيحية أخرى .

فأجرى عملية جراحية لتوصيل الغدد اللعابية للكلب بأنبوب زجاجي من أجل جمع قطرات اللعـاب وقياس مقداره . وبعد ان ثبت جسم الكلب وأطرافه ، قدم له طعاما وفى نفس الوقت استخدم مثيرا آخر هو قرع الجرس . وعند بدء التجربة لم يكن قرع الجرس يثير أية استجابة لعابية ، غير انه بعد أن اقترن بتقديم الطعـام من 20 الى 40 مرة ، اكتسب القدرة على اسالة اللعاب ولو لم يكن مصحوبا بتقديم الطعام . وقد سمى بافلوف الجرس فى هذه الحالة منبها شرطيا ، أما الطعام فقد أسمـاه « المنبه الاصلي » ، وسمى عمليـة اسالة اللعاب « فعـلا منعكسـا شرطيا « Reflexe conditionné » ، وقـد فسر بافلـوف هـذه الظاهـرة بتكون ارتباطات عصبية بين الاذن وآلية جهاز الهضم ، حيث تنتقل الاثارة من الحواس الى المراكـز العصبية ،وتستثير افراز الغـدد .

فالفعل المنعكس الشرطي يعني : اذا اقترن حدوث المثير الاصلي بمثير آخـر عددا من المرات ، أدى ذلك الى ان يكتسب المثير الجديد دور المثير الاصلي . ويعتبر هذا النوع من الاكتساب أبسط أنواع التعلم .

اما طبيب الاعصاب الروسي « بتتشرف : Betcherev » (1857 ـ 1927) فقد أجرى تجاربه على الانعكاسات الحركية عند الحيوانات وعند الانسان . وفى احدى تجاربه سلط صدمة كهربائية على قدم كلب ، فكان الكلب يرفع قدمه ويحركها ثم قرن الصدمة الكهربائية بصوت جرس عددا من المرات ، فوصل الى أن حركة رفع القدم أصبحت تحدث عند استخدام المنبه الجديد دون أن يكون مقترنا بالصدمة الكهربائية .

وفى تجربة مماثلة أجراها على طفل لم يستثر صوت الجرس منفردا انسحاب قدم الطفل الا بعد أن اقترن بالصدمة الكهربائية عشر مرات ، وقد سحب الطفل قدمه فى المرة الحادية عشرة بعد أن سمع صوت المنبه الشرطي بقليل (مع استمرار صوت المنبه) ، ولم تصبح الاستجابة للصوت مثل الاستجابة للصدمة بصورة تامة الا فى المرة الثانية عشرة .

العلاقة الزمنية بين المنبهة الشرطى والمنبهة الطبيعى :

فى التجارب التي ذكرناها كان المثير الشرطي يسبق المثير الطبيعي أو يصاحبه . اما فى التجارب التي كان المنبه الطبيعي فيها يسبق المنبه الشرطي ، فان الاشراط كان يحدث أحيانا ، ولكن بصعوبة بالغة . اذن أن الطريقة الاولى هي الافضل .

ولكن ما مقدار الفاصل الزمني الانسب ؟ ان التجارب تبين أن أنسب فاصل هو الذي يتراوح حول نصف ثانية . والذي يحصل حينئذ ان المثير الشرطي يجعل الفرد يتصرف كما لو أن المثير الطبيعي على وشك الحدوث .

تعميم المثير :

تنزع المثيرات التي تشبه المثير الشرطي الى استجرار الاستجابة الشرطية ولو لم تكن هذه المثيرات قد ظهرت فى التدريب الأصلي . وكلما زاد شبه المثير الجديد بالمثير الشرطي زادت قدرته على هذا الاستجرار . ومثال ذلك الطفل الذي اشرط للخوف من فأر أبيض ، فأصبح يخاف من بعض الحيوانات البيضاء التي لم يكن يخافها قبل ذلك مثل الارنب الابيض والقط الابيض . . الخ . . حيث انتقل الخوف من المثير الاول الى المثيرات التي تشابهه .

كف الفعل المنعكس الشرطى (أى زواله) واسترداده

كيف يمكن كف الاستجابة الشرطية بعد ايجادها ؟

يكون الكف فى بعض الاحيان بتعلم استجابات بديلة ، وهكذا فالطفل الذى تعلم الخوف من الفأر الابيض قد يتعلم التغلب على هذا الخوف عن طريق اطعام الفأر عدة مرات . غير أن الطريقة الاكثر شيوعا فى كف الاستجابة الشرطية هى تقديم المثير الشرطى عدة مرات دون تعزيزه أى دون اتباعه بالمثير الطبيعى ، وبذلك تضعف الاستجابة شيئا فشيئا حتى يتم اخمادها . والاستجابة التى تخمد على هذا النحو لا تتلاشى كلية ، بل انها تعود الى الظهور من جديد ، اذا تفقدناها بعد عدة أيام من الاخماد . وهذه العودة تسمى « الاسترداد العفوي » . فاذا عاودنا عملية الاخماد وصلنا الى وقت تتوقف فيه الاستجابة الشرطية نهائيا . ويمكن اللجوء الى ما يسمى بالاشراط المضاد من أجل محو الاستجابة الشرطية ، مثل طلاء ابهام الطفل الذى اعتاد على مص ابهامه بمادة مرة فنتوصل الى استجابة نفور بدلا من استجابة الاقبال .

الاشراط من درجة عليـــا :

وجد بافــلوف انه حين يترسخ الاشراط يصبح بالامكان استخدام المثير الشرطي كمثير طبيعي والقيام باشراط جديد عن هذا الطريق . ففي مثال الكلب الذي أصبح يفرز لعابه استجابة لسماع صوت الجرس ، نستطيع استخدام صوت الجرس كمثير طبيعي فنقرنه بنور قوي ، وبعد عدد من مرات الاقتران نحصل على اشراط جديد يتمثل في الاستجابة الى النور بدلا من صوت الجرس .

لقد عجز بافــلوف عن الحصول على اشراط يزيد عن الدرجة الثانية في تجاربه . ومع ذلك فقد أصر على القول بأنه لا حد لدرجة الاشراط التي يمكن للانسان أن يحصل عليها في ظروف الحياة اليومية . والحق أن الحصول على اشراط أكثر من الدرجة الثانية في المخبر أمر صعب بسبب امحاء أثر المنبه الاصلي الاول .

الاشراط الاجـــــــرائي

معنى الاشـــراط الاجرائي :

يميز « سكنر SKINNER 1904 — 000 » بين نوعين مختلفين من التعلم ، يشتمل كل منهما على نوع مختلف من السلوك . « السلوك الاستجابي Respondant » وهو سلوك تستجره مثيرات محددة معينة ، فاذا ما حدث المثير فان الاستجابة تحدث بصورة آلية . والسلوك الاستجابي مكون من ارتباطات محددة بين المثيرات والاستجابات ، هي الانعكاسات. ونحن نولد مزودين بعدد من الانعكاسات ، كما نكتسب منعكسات أخرى عن طريق عملية الاشراط . وهكذا يكون تعلم السلوك الاستجابي عند «سكنر» هو نفس النوع من التعلم الذي افترض « واطسن » أنه يشكل جميع التعلم والذي اقتبسه من « بافــلوف » .

ويرى « سكنر » أن معظم السلوك هو من نوع آخر يسميه السلوك الاجــرائي Opérantionne وهذا السلوك ليس مجرد رد فعل على مثير ، بل انه يقوم باجراء في المحيط ويحقق انجازا بعد أن يصدر عن العضوية ليرد على ظروف ومؤثرات كثيرة ومعظم السلوك هو من هذا النوع . فالمشي والكلام والعمل واللعب جميعها مكونة من استجابات اجرائية ، ووضح أن الاستجابة الاجرائية للوصول الى الطعام لا تستجر بمجرد رؤية الطعـــام ، بل انها تتعلق أيضا بشدة الجوع ورائحة الطعام ، والظروف الاجتماعية مثل الصائم الذي لا يتناول الطعام قبل آذان المغرب رغم شدة جوعه ، والمدعو الى وليمة الذي لا يتقدم الى المائدة الا مع الآخرين . وهذه الاستجابة تختلف اختلافا بينا عن استجابة منعكس الركبة .

التعزيز فى الاشراط الاجرائى :

يرى « سكنر » أن العوامل التي تؤدي الى السلوك الاجرائي كثيرة ، لكن التطبيق العملي يقضي أن يركز على عامل مهم هو المكافأة او التعزيز ، اما بتقديم بعض الميثرات أو بازالة بعضها الآخر ، ونسمى المعززات فى الحالة الاولى معززات ايجابية ، مثل تقديم الطعام للجائع بعد القيام بالاستجابة المطلوبة ، كما تسمى المعززات فى الحالة الثانية معززات سلبية مثل ايقاف الصدمة الكهربائية التي تعترض طريق الحيوان . وينتج التعزيز السلبى عن ازالة المثير السلبى . وهو بذلك يختلف عن العقاب الذي يشتمل على مثير سلبي . فما هو أثر العقاب ياترى ؟ أن التعزيز يزيد احتمال حدوث الاستجابة ، ولكن العقاب لا يقلل من امكانية الحدوث بالضرورة ، ويرى « سكنر » أن العقاب وسيلة غير مجدية ، لانه يعتمد فى الحيلولة دون حدوث السلوك على ما يلي :

1 ــ الاثارة الانفعالية التي تقلل من امكانية حدوث السلوك المعاقب ، مثال ذلك اذا ضرب الطفل بسبب اكله الحلوى فان بكاءه يوقف الاكل ، لان من الصعب على الطفل ان يأكل ويبكي فى آن واحد . وهذا التأثير مؤقت لانه يزول بزوال العقاب . وكثيرا ما يعود الطفل المعاقب الى السلوك المكروه بدرجة تفوق ما كان عليه قبل العقاب .

2 ــ يميل الطفل الى الخوف واعطاء استجابة انفعالية طالما يمس الحلوى أو الصحن ، لان كلا من المثيرين قد يغدو مثيرا شرطيا بالنسبة الى العقاب الذي يصبح مثيرا أصليا فى هذه الحالة ، وآثار العقاب هنا اكثر دواما مما هي عليه فى الحالة الاولى ، لكن النتيجة واحدة لأن الطفل سيعود الى اكل الحلوى بعد غياب العقوبة .

3 ــ كون العقوبة تعزيزا للابتعاد ، وهذا ما يأمل المربون تحقيقه ، لكن هذه النتيجة لا تدوم طويلا ، وعلى المربى عندئذ الاستمرار فى ايقاع العقاب الذى هو فى الحقيقة ليس طريقة مجدية فى تقويم السلوك .

ويرى « سكنر » أن الامر الهام بالنسبة للكائن الحي هو ايجاد استجابات اجرائية مجدية يطلقها الفرد بشكل مريح وبسرعة مناسبة . ويتأثر ذلك بالعديد من المتغيرات أو العوامل ، بيد أن التطبيق العملي يقضي بتركيز الاهتمام على متغير واحد هو التعزيز أو المكافأة .

وهنا يطرح السؤال التالي :

ما الاسلوب المناسب للتعزيز ؟ وبالتالي ما الطريقة الفضلى فى توزيع المكافأة على التلاميذ لاكسابهم السلوك المطلوب ؟

والجواب : ان اعطاء معزز لكل استجابة من استجابات المتعلم اسلوب يلجأ اليه فى بداية كل تدريب . ولكن حين يتجاوز المتعلم الخطوات الأولى يصبح التعزيز المناسب هو التعزيز المتقطع ، اى بعد الفواصل . ويتم التعزيز الفاصلى حسب مبدأين .

1 ــ التعزيز حسب الزمن ، وهنا نميز اسلوبين . أولهما هو اعطاء التعزيز بعد فترات زمنية متعاقبة ومتساوية : ساعة ــ اسبوع ــ شهر ، وهذا يجعل السلوك المطلوب يتزايد قبل موعد التعزيز . ومثال ذلك مضاعفة التلاميذ نشاطهم قبل الامتحان . والسلوك الذي يعتمد على هذا النمط من التعزيز أكثر مقاومة للاخماد من السلوك المشكل حسب تعزيز مستمر .

واثر تطبيق هذا الاسلوب في حياة الاطفال واضح تماما ، فالتدليل خطر على حياة الاطفال المقبلة لانه يجعل منهم افرادا ينهارون بسرعة وسهولة . والعدوان الذي يظهر في سلوك بعض الافراد يمكن ان يفسر على أساس تعزيزهم السابق والذي يغلب عليه أن يكون تعزيزا مستمرا ، لان كل طلباتهم كانت تلبى من قبل الوالدين ، ولذلك فهم لا يحتملون اية معارضة لرغباتهم . ان التربية الصحيحة تقتضي أن يتم التعزيز من آن لآخر . ولحسن الحظ فان شروط الحياة بالنسبة لاكثرنا تسمح بذلك في سياق نمونا الطبيعي . فنحن لم نحصل على كل قطعة حلوى طلبناها ، أو كل لعبة رأيناها في واجهة المحلات .

وثاني هذين الاسلوب هو تقديم التعزيز في فترات ليست متساوية ولكنها تتراوح حول فترة متوسطة فاذا كانت الفترة المتوسطة أسبوعا مثلا . كوفىء الطفل بعد أربعة أيام ، ثم عشرة ثم ثمانية .. الخ ...

واتباع هذا الاسلوب يجعل وتيرة العمل ثابتة ، فالمعلم الذي يوزع الجوائز في صفه حسب هذا المبدأ يجعل التلاميذ يحافظون على سرعة ثابتة في الدراسة وتحضير الواجبات .

2 — تقديم التعزيز بحسب عدد الاستجابات وهنا نميز أسلوبين أيضا:

أولهما : تقديم التعزيز كلما تكررت الاستجابة عددا معينا من المرات . ان هذا الاسلوب يحول دون تواكل التلاميذ ، ولكن قد يؤدي الى اجهادهم .
وثانيهما : تقديم التعزيز حين يتراوح عدد الاستجابات حول معدل وسطي ، ويمتاز السلوك المشكل حسب هذا الاسلوب بالسرعة الكبيرة والثابتة . فالتلميذ الذي لا يلقى التعزيز في كل مرة يرفع فيها يده ليجيب عن سؤال ، لا يكف عن رفع يده لانه يعلم أنه كلما زادت مرات رفع اليد زاد احتمال السماح له بالاجابة . وتتعاون هذه الاساليب جميعها في اغناء سلوك الانسان وتنويعه وأن اعتماد هذه الاساليب بالشكل المناسب يمكن من ضبط سلوك التلاميذ الى حد كبير .

تشكيل السلوك الاجـرائى :

قدم « سكنر » عددا من الامثلة على تشكيل السلوك الاجرائي عند الحيوان معتمدا على التعزيز . حيث يتكون السلوك الجديد من خلال سلسلة من التقربات المتتالية نحو نمط السلوك المطلوب . وبواسطة اختيار بعض الاستجابات وتقويتها دون سواها . افرض أنك تريد تدريب فأر على ضغط رافعة للحصول على كرة مرمرية ، ثم حمل الكرة المرمرية الى الطرف الآخر من القفص ورميها في ثقب ، ثم الركض الى مكان ثابت في القفص للحصول على الطعام .

لكي يتم « سكنر » هذا التدريب يبدأ بحرمان الفأر من الطعام حتى يتناقص وزنه ويشعر بحاجة ملحة الى الطعام . ثم يلجأ الى تدريب الفأر على الاكل من مستودع الطعام ، حيث يتبع الرنين أو غيره من الاشارات انزال الطعام من المستودع الى طبق . وتستمر هذه العملية حتى يقود الرنين الفأر الى الذهاب مباشرة الى طبق الطعام . والمرحلة هذه مرحلة اعدادية ، ثم يبدأ التشكيل وفي البداية لا يطلق الرنين ويقدم الطعام الا حينما يلمس الفأر الرافعة ، وفي المرحلة الثانية يجب ان يقضي

الفأر معظم الوقت الذي يمر بين تقديمين للطعام قريبا من الرافعة لامسا اياها مرات عديدة . وبعد ذلك يمكن تغيير العملية بحيث ان الطعام لا يقدم الا اذا ضغط الفأر الرافعة . وبعد أن يتعلم الفأر ضغط الرافعة بصورة منتظمة يبدأ تقديم الطعام فقط فى المرات التي يضغط فيها الفأر الرافعة ويلمس الكرة المرمرية مباشرة بعد ذلك .

وفى المراحل التالية من التدريب لا يطعم الفأر الا اذا التقط الكرة المرمرية وحركها باتجاه الثقب ، ثم اذا وضعها فيه ، وبذلك يكون التدريب قد تم .

ولم تكن كل أمثلة « سكنر » عن الحيوانات فقط ، بل أوجد مؤخرا طريقة ليظهر الاثر الآلي للتعزيز على السلوك البشري ، وسميت هذه الطريقة « بالاشراط اللفظي » . وفى أولى هذه التجارب (عام 1955) طلب الى المجرب عليه أن يلفظ كلمات فقط ، دون أن يشير فى تعليماته الى نوع الكلمات المطلوبة ، وخلال التجربة كان المجرب يقول « أم أم » كلما سمع أسماء بصيغة الجمع من المجرب عليه . والذي حدث أن المجرب عليه زاد من ذكر أسماء الجمع ، وقد حدثت هذه الزيادة بالرغم من أن الكثير من المجرب عليهم لم ينتبهوا — حسبما ظهر من سؤالهم — الى أنهم كانوا يذكرون المزيد من أسماء الجمع . وحينما توقف المجرب عن قول « أم أم » هبط تكرار أسماء الجمع .

تطبيق :

ان التعليم المبرمج Programmed learning ، هو واحد من محاولات التطبيق العملي عند « سكنر » ويهدف هذا التعليم الى تهيئة أمور لا تتوفر للتلميذ فى غرفة القسم . ان معدل تقدم تلميذ ما قد يكون سريعا جدا أو بطيئا جدا بالنسبة الى تلميذ آخر كما أن الفرصة المتاحة لكل تلميذ فى القسم من أجل المشاركة فى كل خطوة هي محدودة . والتعزيز كثيرا ما يؤخر خطأ فترة طويلة ، كما أن الاهتمام بالفروق الفردية أمر عسير بالنسبة الى بعض المعلمين غير المؤهلين لذلك بشكل كاف .

والشيء الاساسي فى التعليم المبرمج هو البرنامج . وهو عبارة عن سلسلة من مواد واختبارات يتقدم التلميذ خلالها تدريجيا فى المادة التي يتعلمها . ويطلب من التلميذ أن يملأ فراغا فى جمل ناقصة ، وعليه بعد ذلك أن ينظر الى الجواب فى صفحة أخرى فاذا اتفق مع جوابه كان ذلك الاتفاق تعزيزا ، وأما اذا لم يتفق فانه يستطيع أن يدرس الجواب الصحيح ليزيد من فرص نجاحه فى المرة الثانية . وقد يكون البرنامج على شكل دفتر تمرينات أو على شكل شريط موضوع فى آلة . وفى الحالة الاخيرة فان الآلة تسمح بظهور السؤال اللاحق حين تكون الاجابة السابقة صحيحة . وللآلة بعض الميزات ، كسرعة التعزيز ، وتقليل امكانية الغش من قبل التلميذ ، وكمظهر تجديد . ومن السابق لاوانه أن نحكم للتعليم المبرمج أو عليه ، بيد أن الدلائل تشير الى أنه طريقة مفيدة .

التعـلم بالمحـاولة والخطأ

يتم التعلم بالاشراط عند الحيوانات والانسان في أمور ليست معقـدة ولا تتطلب بذل جهـد كبير أما حين يواجه الـكائن موقفا معقدا فان أسلوب الاشراط يكون عندئذ غير مجد . ويرى « ثورندايك » (5) أن التعلم بالمحاولة والخطأ هو الاسلوب الاساسي المتبع لدى الحيوان والانسـان . وقد أجرى تجارب على الحيوانات لمعرفة طبيعة هذا الإسلوب وكانت هذه الحيوانات قططة وسمكا وقردة . ومن تجاربه المعروفة : قطـة جائعة وضعت في علبة لها قفل آلي هو عبارة عن سقاطة ، فاذا أحسنت القطة تحريك السقاطة انفتح باب العلبة وخرجت هذه القطة لتحصل على الطعـام الموجود خـارج العلبة . وقد تضمنت المحاولات الاولى كثيرا من الخربشة والمواء والعض والتجول قبل التمكن من تحريك السقاطة ، أما التجارب اللاحقة فقد تضمنت عددا أقـل من المحاولات قبل خروج القطة ، وكان الوقت يتناقص مع التكرار ولـكن بصورة متدرجة واعتبر « ثورندايك » هـذا التـدرج دليـلا على أن القطة لا تعتمد حـلا كليا للخرج من المأزق ، بل تتعلم الحل تدريجيا عن طريق استبقاء التصرفات والاستجابات الصحيحة والتخلص من غير الصحيحة .

وبالرغم من أن «ثورندايك» لم يذهب الى حد انكار وجود الفكر عند الحيوان ، فانه كان مقتنعا بأن معظم التعلم الحيواني يمكن تفسيره بالارتباط المباشر بين الانفعال والاوضاع دون توسط الافكار . ولـما قارن سير التعلم البشري بسير التعلم عنـد الحيوان أعتقد بأن الارتباطات الآلية التى أظهرها التعلم الحيوانى صحيحة واساسية بالنسبة للتعلم الانسـانى . وبالرغم من اعترافه باتسـاع مدى التعلم الانسان وتنوعـه وتعقيده ، فقد فضل أن يفهم هذا التعلم على ضوء مايجرى فى تعلم الحيوان . وبهذا وحد بين التعلم الانسـانى البسيط وتعلم الحيوان .

ولايضاح طريقة التعلم بالمحاولة والخطأ ، أو التعلم بالاختيار والربط كما أسمـاها « ثورندايك » بعد ذلك فانه لا بد من شرح القوانين الاساسية الثلاثة التي اعتقـد أن التعلم الانسـانى والحيوانى يتم وفقها ، وهذه القوانين هى :

قانـون الاسـتعداد :

يتناول هذا القانون الظروف التي يـكون فيها المتعلـم مسرورا أو منزعجا مـن التعلم مقبلا عليه أو مدبرا . وهذه الظروف ثـلاثة :

1 ـ حين تكون وحدة ايصال مستعدة للايصال . يكون الايصال بواسطتها سـارا شريطة عدم القيام بما يغير فعـاليتها : لذلك فان التلميـذ الذي لديه دافع للقيام بعمل يشعر بالسرور اذا أتيحت لـه فرصة العمل .

2 ـ ان عـدم الايصال يكون مزعجا بالنسبة الي وحدة ايصال مستعدة لـه (فحين يوجد الدافع الى العمل . ولا تتاح الفرصة لمباشرته يشعر الفرد بالضيق) .

---

(5) عالم نفس امريكي (1874 ـ 1949) شرح نظريته فى التعلم فى كتابه « **ذكاء الحيوان** animal intelligence » وكتب أخرى ، ثم أجرى عليها تعديلا فى أواخر حياته . وهو أحد ائمة علم النفس التربوي فى النصف الاول من القرن العشرين ، وله آراء قيمة فى مجال التربية .

3 ـ حين تكون وحدة ايصال غير مستعدة له وتجبر عليه فان الايصال عن طريقها يكون مزعجا ، فاكراه الفرد على القيام بعمل لا يشعر بدافع اليه يولد لديه الضيق .

وبالرغم من أن « ثورندايك » قد تحدث عن (وحدات الايصال) في كتاباته الاولى وكأنه يتحدث عن الخلايا العصبية ، فانه لم يهتم بالتفاصيل التشريحية . وكان يريد التكلم عن دوافع العمل المباشر وليس عن (الشعور) او الافكار . ويمكن أن تستبدل عبارة (وحدة الايصال) بالنزعة الى العمل ، وعبارة الاستعداد : بمعنى التهيؤ للعمل .

قانون التـــدريب :

ويتضمن هــذا القــانون مبــدأين :

1 ـ اذا اوجدنا صــلة بين مؤثر واستجابة ازدادت قوة هذه الصــلة بازدياد تدربنا عليها ، وذلك حين تكون نتيجتها مرضية .

2 ـ اذا أهملت الصلــة القابلــة للنمو بين مؤثر واستجابة مدة طويلة ضعفت قوتها وقد انتنه « ثورندايك » الى أن مجرد التكرار لا يؤدي الى تثبيت السلوك اذا لم يؤد هذا التكرار الى أثر مرض ، ففي احــدى التجارب لم تفــض المحــاولات المتكررة لرسم خط طوله (7ر5 سم) والعيــنان معصوبتان الى تحسن يذكر بقطع النظر عن عدد مرات التكرار ، وتكاد تكون التقوية معدومة اذا لم تقــو الروابط بالاثابة وليس بمجرد حدوثها .

قانون الاثــر :

بحسب هذا القانون تختار العضوية وتتعلم الاستجابات المصحوبة بحالة رضى ، وتسقط الاستجابات التي تكون آثارها مزعجة .

لقد بينت ابحاث « ثورندايك » المتأخرة أن الحالات المزعجة لا تضعف الارتبــاط بين الموقف والاستجابة ، بل انها تعمل على نقل المتعلم الى استجابات أخرى قد تكون صحيحة ، ويجب أن لا نفسر معنى الاثر هنا باللذة والالم ، بل بالتقرب من الهدف . والواقع أن المتعلم يستطيع ان يتحمل قدرا كبيرا من الالم والضيــق الناتجــين عن استجابات ، يعتقد انها وسائل تؤدي الى بلوغ الهدف . بل لقد دلت الابحاث التي اجريت مؤخــرا على امكان تسهيل التعلم أحيانا اذا عوقبت الاستجابات الصحيحة وبالرغم من أن « ثورندايك » اعتقد بأن الاستبصار قليل الوقوع عند الحيوانات ، فانه لم ينكر وجوده عند البشر ، ولكنه لم يعــلق عليه أهمية كبيرة في التعلم . ورأى انه من الممكن تفسيره بالترابطات والعادات التي اكتسبها المتعلم من قبل .

التعلم بالاستبصار

بين العالم الانكليزي « آدمس » الذي أعاد تجارب « ثورندايك » على القط المحبوس في القفص ، أن الحيوان قد أدرك العلاقات الموجودة بين الاجزاء التي كان يجب معالجتها لفتح الباب . وتبين تجارب أخرى ، أن الحيوان يخرج من قفصه الى الهدف بحركة دوران ، مما يدل على أن الحيوان قد تكيف ، وفقا لخصائص المجال الادراكي .

ويتضح وجود التبصر في تعلم الحيوان في التجارب التي اجراها « كوهلر » على الشامبانزي في جزر « الكناري » خلال الحرب العالمية الاولى . كان « كوهلر » يواجه القرد بمشكلات لا يمكن حلها بالوسائل التي تعلمها سابقا ، وبعد التدرج في تجاربه من الاسهل الى الاصعب ، وصل الى تجارب مثل تعليق الموز في القفص الذي به القرد ، وادخل المجرب في القفص عددا من الصناديق يمكن وضعها فوق بعضها ليصعد عليها القرد ، ويحصل على الموز . أو كان يضع الموز خارج القفص على مسافة لا تصل فيها يد القرد الى الموز مباشرة ، ويضع تحت تصرفه عصا واحدة أو عصوين يمكن ادخال طرف واحدة منهما بطرف الاخرى ، وبحيث يستخدم هذه العصي تبعا لبعد الموز عن القفص . لقد لاحظ «كوهلر» أن القرد بعد اخفاقه في الحصول على الموز بطرائقه المعتادة يجلس ويبدو عليه أنه يفكر في المشكلة ، ثم يتبين له الحل فيقفز فجأة لتنفيذه . كما لاحظ أن الوضع المكاني للادوات بالنسبة الى بعضها والى الموز ذو أهمية في الاسراع بظهور الحل . لقد كان «كوهلر» يقول أن القرد قد رأى بصورة مفاجئة الصناديق لا بوصفها أشياء يلعب بها ، ولكن بوصفها أشياء يمكن الصعود عليها . لقد أعاد القرد بناءه الادراكي للموقف ورأى العلاقة بين الصناديق والوصول الى الموز .

وقد أطلق أصحاب مذهب « الغشتالت » على هذه النمط من التعلم وحل المشكلات كلمة Einsieht في اللغة الالمانية والتي تترجم الى اللغة العربية بكلمة « استبصار » والى اللغة الانكليزية insight

واذا كانت ثورة « واطسن » والسلوكيين في أمريكا قد رفعت شعار « يجب أن لا يعني علم النفس بالشعور ، وبالسلوك » ، فان « الغشتالت » أو أصحاب مذهب الشكل في المانيا مثل « كهلر ، كفكاو ، ورثايمر » قد الحوا على دراسة المدركات ككليات ، لان الخصائص الاساسية للشكل لا توجد في أجزائه وانما هي حصيلة انتظام هذه الاجزاء . فصفة المثلثية ليست موجودة في الخطوط التي هي أضلاع المثلث وانما في انتظامها مع بعضها مثنى مثنى . وقد ظهر « اور تايمر » أن تحليل الشعور الى أجزاء يخرب أهم معنى من معانيه . ويبدو كل شكل في الواقع على خلفية أقل منه تأثيرا في المدرك مثل الخريطة الجغرافية بالنسبة للجدار والمعلقة عليه كوسيلة ايضاح بالنسبة للتلاميذ .

ويتم الاستبصار حين يتمكن المتعلم من النفاذ الى الموقف وفهمه ككل ، وبالتالي ادراك العلاقات في هذا الكل . وهذه العلاقات قد تكون علاقة وسيلة بغاية أو علة بنتيجة أو مكانية أو زمانية . وتأتي العلاقة بين الوسائل والغايات في المقدمة من حيث الاهمية ، ويؤدي الاستبصار الى بروز حل كامل الموقف المشكل ، وفي ذلك اختلاف واضح عن مجرد الحصول على ارتباطات آلية بين المؤثرات والاستجابات .

---

(6) Wolfang Kohler (1887). Kurt Koffka (1941-1886). Max Wertheimer (1942-1880)

ويصر بعض الباحثين على أن فجائية ظهور الحل أمر أساسي فى الاستبصار . والحق ان الحل الكلي كثيرا ما يرد بصورة فجائية ، ولكن كثيرا ما لا يدرك المرء الا جزءا من الطريق الى حل المشكلة ، كما يجرى ذلك فى حل مسألة هندسية ، أو فك وتركيب آلـة ، مما يدعو للقول بوجود تبصر جزئي أو متدرج . وعلى كل حال فان التعلم لا يكـون الا حين يتبين الفرد مخطط الحل كلـه . ثم يستطيع المتعلم فى المستقبل الاعتماد على المبدأ الأساسى لهذا الحل فى التصـدي لمشكلات جديدة .

الاســتبصار فى التربية :

لقد اهتم « ورتايمر» بالتعلم بالاستبصار عند التلاميذ ، بعد أن لاحظ أن المعلمين يتشددون فى الحفظ الخام على حساب الفهم . وقد ميز بين نوعين من الحـلول التي يحاولها المتعلم : الحلول من الصنف (أ) وهي الحـلول التي تشتمل على أصالـة واستبصار . والحـلول من الصنف (ب) وهي الحـلول التي تطبق فيها القـواعد القديمة تطبيقا آليا . وقد وجد «ورتايمر » فى الهندسة البسيطة مجـالا مفيدا لاعطاء الامثـلة . قدم مثلا ما يلي : ايجاد مساحة متوازي الاضلاع ، كان ذلك بعد أن ارى التلاميذ كيفية ايجاد المستطيل ، ولم يلجأ الى اعطائهم القاعدة : المساحة = الطول × العرض ، وانما الى بيان الاسباب التي توصل الى مثل هذه القاعدة ، وذلك بتقسيم المستطيل الى مربعات صغيرة ، واظهار ان المساحة هي حاصل ضرب عدد المربعـات فى صف من الصفوف بعدد الصفوف . ثم بعد ذلك عرض متوازي اضلاع مصنوع من الورق وطلب من التلاميذ ايجاد مساحته . لقد أجاب بعضهم ان هذه المشكلة جديدة ومن غير الممكن حلها الا اذا أخبروا كيف يفعلون ، وكان بعضهم الاخر يورد القـاعدة السابقة ، القائلة بان الحل يكون بضرب ضلع بآخر وهى قاعدة خاطئة فى هذه الحالة ، وهذا الحل من الصنف (ب) . اما الفريق الثالث فقد حاول ايجاد حل جديد ولـكنه كان يعجز عن رؤية العلاقات الاساسية ، لـكن بعضهم استطاع أن يتقـدم بحل مبتكر من الصنف (أ) ، لقد لاحظ طفل أن طرفي الشكل هما اللذان يخلقان الصعوبة ، وطلب مقصا فقطع طرفا ووضعه ملاصقا للطرف الآخر ، فتحول الشكل الى مستطيل . ولقد توصل طفل آخر الى نفس الشيء بواسطة حني متوازي الاضلاع وتحويله الى حلقة بحيث تطابق الطرفان ، ثم قطع الحلقة فحول الشكل الى مستطيل . لقـد أظهر هذان الطفلان فهما حقيقيا للوضع مكنهما من ايجاد الحل الصحيح المبتكر .

تعقيب عام على طرق التعلم ونظرياته ، وتطبيقها فى المدارس :

خلال الحديث عن طرائق التعلم لم نرم الى اقامة حدود بين نوع وآخر من طرق التعلم . فالانسان يتعلم بالاشراط احيانا ، وبالمحاولة والخطأ احيانا اخرى ، كما يتعلم بالاستبصار ، والـكشف والبحث عن العلاقات . واذا كان صحيحا أن بعض الحيوانات الدنيا لا تستطيع التفكير وادراك العلاقات ، فانه صحيح أيضا أن الحيوانات العليا مثل الشمبانزي قادرة على ادراك العلاقات المكانية . فالتعلم بالاشراط هو الوسيلة عنـدما يقل نشاط الـكائن الحي حيوانا كان أم انسانا ، وحين تقل العلاقات التي يجب ادراكها فى الموقف .

ان دور التعلم بالفعل المنعكس الشرطي واضح فى رياض الاطفال وفى السنوات الاولى من المرحلة الابتدائية . ويعمل المعلم على ان يغير لدى الطفل الاستجابات الطبيعية للكرة أو للألعاب لتحل مكانها استجابات أفضل بمثيرات شرطية كالمكافأة .. الخ .. وفى السنة الاولى الابتدائية ، وبعد حصة المحادثة يكتب المعلم الكلمات التي يود أن يتعلمها الطفل المبتدىء على السبورة ، ويضع رسوم مدلولات هذه الكلمات الى جانبها ، ثم يلفظ كل كلمة طالبا من التلاميذ تكرار النطق معه حتى يتعلموا هذه الكلمات لاستخراج الحرف الجديد فيها ، وحينئذ تصبح الكلمات مثيرات شرطية للصور والمعاني بدل الوقائع ورسومها التي هي مثيرات طبيعية . ولكي يتم هذا الاشراط بشكل جيد فى القراءة والكتابة يجب ان يبدأ الطفل بالكلمات التي تدل على ما حوله : اسمه ـ المحفظة ـ اللوح ـ أسماء أصدقائه ، وبالجمل التي تصف ما يجري حوله فى المدرسة وفى المنزل وفى غدوه ورواحه . وبذلك يتمكن هذا الطفل من استدعاء الصور والمعاني بوضوح ـ ولا يقع فى الببغائية حين تزداد ثروته اللغوية فى المستقبل .

وقد بينا دور الفعل المنعكس الشرطي فى النمو الانفعالي عندما تكلمنا عن مبدأ التعميم فى الفعل المنعكس . فصلة النمو الانفعالي بالنمو الاجتماعي وثيقة عند الاطفال الذين لم يتملكوا التفكير المنطقي بعد . وكما يقول «هيلجارد « Hilgard »ومار كيز : « ان كل استجابة لا تحدث كرد فعل للمثير الذي ارتبط معها أصلا فقط ، بل لمجموعة من المثيرات القريبة منه ، ومعنى ذلك ان أي مثير لا يبعث استجابة واحدة ولكن طائفة من الاستجابات » (7) .

وحين يتصدى التلميذ لموقف اكثر تعقيدا مثل موقف تلاميذ المدرسة الابتدائية الذين هم فى نزهة ، ومعهم مذياع ، ثم يصاب هذا الجهاز بعطب ، فى الوقت الذى ليس لدى هؤلاء التلاميذ خبرة سابقة بهذا الشأن ، حينذاك نرى كل واحد منهم بالتناوب ينزع غطاء المذياع ليتأمل فى أجزائه الداخلية محاولا تحريك بعض الاسلاك أو الضغط على اخرى . ان المحاولات الاولى هى محاولات استكشافية ، وليست تخبطا عشوائيا بحال من الاحوال ، بل ان خطة فى الذهن توجه هذه المحاولات ، وان كان من الممكن أن يعرف التلميذ مكمن الخلل بطريق المصادفة . حتى اذا تعرف الى الجزء المعطل أصبح الاصلاح ميسورا .

ان هذا النمط من التعلم بالمحاولة والخطأ يعتمد على نشاط التلميذ الذاتي ، وتعتمد عليه طرق التربية النشيطة فى المرحلة الابتدائية . وقد أعطاه « جون ديوي » دورا كبيرا فى التعلم الذي يستمر مع الانسان طوال حياته ، ويكشف له خبايا البيئة باستمرار . وكثير ما قيل « ان الانسان يتعلم من خطئه » . ان محاولة التلاميذ حل التمارين الحسابية واللغوية ثم تصحيح الاخطاء لهم بعد ذلك أفضل من قيادتهم منذ الوهلة الاولى الى الاجوبة الصحيحة . ويجب أن نسمح للطفل بالحركة ، وان نقدم له تمارين اللغة والحساب متدرجة فى الصعوبة . ان تقديم التمارين التي هيَ فوق مستواه يؤدي به الى الشعور بالعجز ، ثم الى التراخي والبلادة والخمول « Apaathy » ويبدو لنا بوضوح أن التعلم بالمحاولة والخطأ هو عبارة عن استبصارات جزئية متلاحقة .

(7) عن رمزية الغريب : « التعلم ـ دراسة نفسية تفسيرية توجيهية » ، ص : 315 .

ثم بعد ذلك فان على التلميذ أن يفهم مشكلات معقدة في المدرسة والوسط الذي يعيش فيه من اجل تحقيق اهدافه . وهنا عليه أن ينظر الى المجال الادراكي ككل ، ثم يحاول اكتشاف العلاقات الاساسية في الموقف ثم يضع خطة كلية للعمل . فالطفل المبتدىء يقبل على تعلم الكلمات والجمل أكثر من تعلم الحروف ، لانه يشعر بانه يتعلم شيئا يحتاجه في حياته . وكذلك يجب أن ندعوه لقراءة النص او النشيد ككل قبل أن يبدأ بتفسير أجزائه حتى يفهم معنى كل مقطع بالاعتماد على السياق العام .

وفي الحساب تؤدي التمارين الذهنية دورا حسنا في انضاج فاعلية التبصر . فحين يطلب المعلم من تلاميذ الفرقة الثانية أن يجمعوا ذهنيا (9 + 9) ، ثم يسأل التلاميذ الذين أجابوا مبكرين عن الطريقة التي اتبعوها يجد بينهم من يقول (9 + 9) هي (10 + 10) — 2 . وهذا حل ليس آليا ، بل يتضمن استبصارا . وكذلك شأن تلميذ السنة الرابعة الذي يقول : (48 + 48) = (50 + 50) — 4 .

ان معظم العمليات الحسابية تحل بأكثر من طريقة ، وتدل الطريقة التي اتبعها التلميذ على مقدار فاعلية التبصر لديه .

ان التعلم هو نمو للشخصية من خلال فهم الواقع . ونظام الوحدات الدراسية يسهل هذا الفهم والاستبصار ، اما التنظيم المنطقي للمعلومات فهو غير مجد في المرحلة الابتدائية ، بل يجب أن يعتمد المعلم على التنظيم النفسي المبني على حاجات التلميذ . فحين يدور موضوع الدرس حول حشرة الجراد مثلا : لا يلجأ الى تقسيمها الى أجزائها الدقيقة ، ثم يدرس البنية التشريحية لكل جزء ويقارنه مع نظيره عند الحشرات الاخرى كما يفعل المتخصصون بل يتطلب التنظيم النفسي : دراسة الجراد من حيث كونه حشرة مضرة بالمحاصيل الزراعية ، ثم الكلام عن كيفية توالدها وطريقة غزوها للمزروعات وكيفية مكافحتها ، ثم رسمها . . الخ . . وهكذا في الموضوعات المختلفة .

الفصـــل الثـــالث

تقـدم التعـلم وتوجيهـه

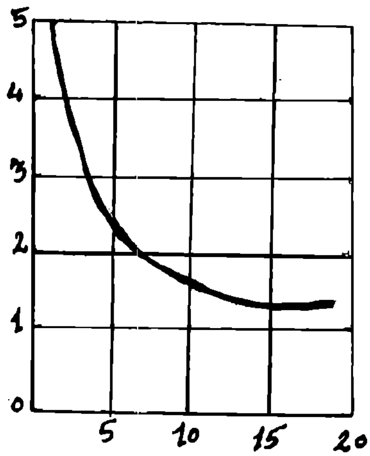
١ ـ تقـدم التعـليم

مقـــــدمة :

تكلمنا فى الفصل السابق عن طرائق التعلم ونظرياته . وسنتكلم فى هذا الفصل عن تقدم التعلم ، ثم عن توجيهه بعد ذلك . ان مسار التقدم فى تعلم اية مهارة أو اية قدرة كلامية عقاية يمثـله منحنى تعـلم هذه المهـارة أو القـدرة . وان معـرفة هذا المسار تمكن المعـلم من القيام بالتوجيه المناسب وفى الوقت الملائم .

منحنيات التعلم :

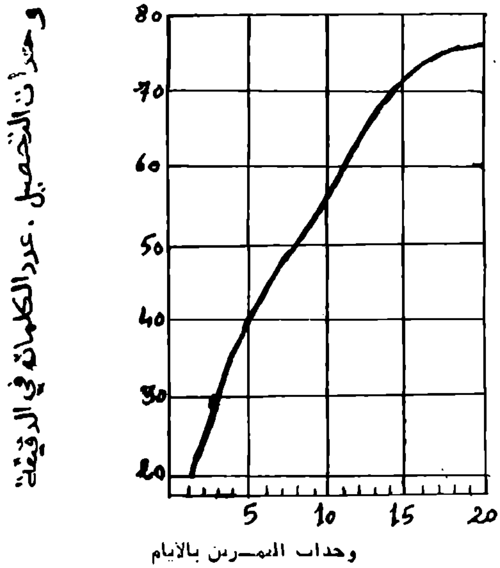
تبين منحنيات التعلم كمية التحسن الناشيء عن التمرين وسرعته وحدوده . ويبين مقـدار التقدم على المحور الراسي ، أما المحور الافقي فيبين عليه كمية التمرين التي تتمثل فى عدد المحـاولات او كمية الوقت المستغرقة . ويكون منحنى التعلم هابطـا اذا عبر عن التقـدم بعدد الاخطاء التي تظهر فى كل محاولة ، أو بكمية الوقت اللازمة لـكل أداء . كما فى الشـكل «8» (1) .



« شـــكل 8 »
منحنى التمرين فى الكتابة على الالة الكاتبة نقص زمن الاداء بالتمرين

ويكون المنحني صاعدا اذا عبرنا عن التحسن بمقـدار العمل المنجز فى كل محاولة ، أو خلال وحدة معينة من الـزمن كما فى الشـكل «9» (2) .

(1) جيتس ورفاته : « علم النفس التربوي » ، ترجمة : ابراهيم حافظ ورفاته ـ الكتاب الثاني ص 74 .
(2) جيتس ورفاته : « علم النفس التربوي » ، ترجمة : ابراهيم حافظ ورفاته ـ الكتاب الثاني ص 74 .



« شـكل 9 »
منحنى التمرين فى الكتابة على الالة الكاتبة
زيادة التمرين بالتحصيل

ويمكن الحصول على عدد كبير من منحنيات التعلم المختلفة الاشكال ، فطبيعة العمل وقدرة المتعلم وطريقته فى العمل ، ومقدار تدربه السابق والظروف التي يعمل فيها ، تؤثر جميعها فى تحديد شكل منحني التعلم . وعلى هذا فلا يوجد منحني وحيد أو نموذجي للتعلم ، بل توجد منحنيات مختلفة . ويتبين من دراسة هذه المنحنيات أن الارتفاع السريع فى البداية ظاهرة شائعة فيها ، وان لم تكن عامة . اي أن مقدار التعلم يزداد بسرعة فى المراحل الاولى . ثم تتباطأ هذه الزيادة فى المراحل الاخيرة ، ويمكن أن يعزى الارتفاع السريع فى البداية الى مثل العوامل التالية :

1 ـ يستفيد المتعلم فى البدء من الاستجابات التي سبق له اكتسابها .

2 ـ اكتساب الصورة العامة أو الخطوط العريضة أولا ، ثم اتقان التفاصيل بعد ذلك .

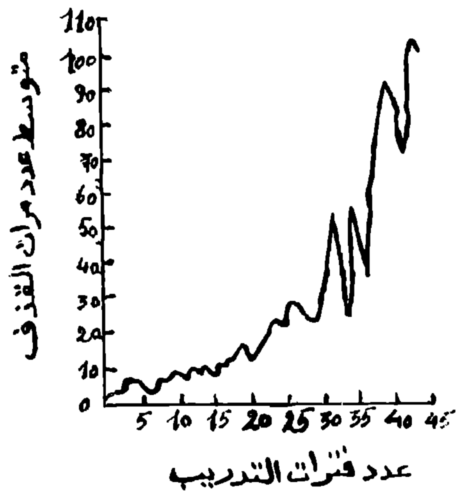
4 ـ الحماسة التي ترافق البدء بالعمل عادة .

اما فى المراحل المتأخرة من التدريب ، فيصبح تحقيق التحسن أكثر صعوبة لانه يتم باتقان التفاصيل . ففي الرسم مثلا يتعلم الطفل رسم اشكال الحيوانات والنباتات بوجه عام أولا ، ثم بعد ذلك يبدأ عملية اتقان رسم الاجزاء . وفى القراءة يتعلم الطفل فى البداية مجرد القراءة ثم بعد ذلك عليه أن يظهر فى قراءته دور الفواصل والنقاط واشارات الاستفهام . . الخ . . وفى المرحلتين الاخيرتين لا تظهر زيادة كمية كبيرة فى مقدار التعلم ، لان اتقان التفاصيل رغم اهميته لا يزيد كثيرا فى الانتاج الذي يمكن قياسه .

والمنحنيات التي تتصف بالتقدم السريع فى البداية تكون متناقصة السرعة محدبة الشكل .

والمنحنيات المتزايدة السرعة ، هي الاخرى شائعة ، ولكن الى حد ما ، مثل منحني تعلم قذف الكرة ، كما فى الشكل «10» (3) .

(3) نفس المصدر السابق ، ص : 75 .



« شــكل 10 »
التحسن فى قذف الـكرة والقفها
التحسن بطيء فى البـداية ، ولـكن تـزداد
سرعته بازدياد مهارة المفحوص
قارن بشـكلى « 8 ، 9 »

ويمكن أن يعزى التقدم البطيء في البداية فى هذه المنحنيات الى ان النواحي الصعبة تأتي فى بداية العمل ، أو الى صعوبة معرفة الصورة العـامة للاداء ، أو للانهمـاك فى اكتساب استجابات لا تزيد الانتاج عند قياسه ، وانما تمهد لتحسن أكثر سرعة فى المستقبل . وتظهر هذه المنحنيات عندما نسجل نتائج تعـلم التلميذ المبتدىء كتابة المفردات الاساســية فى اللغة القومية أو تعلم مفردات لغة أجنبــية ، ونتائج تعلم المواد التي تتطلب استخدام التفكير المنطقي مثل الحساب .

وتبرز هذه المنحنيات بوضوح فى تعلم بدايات العلوم ، وكذلك لدى الاطفال ذوي الذكاء المـحدود ، حتى بالنسبة الى تعلم المـواد العادية .

الحد الفيزيولوجي :

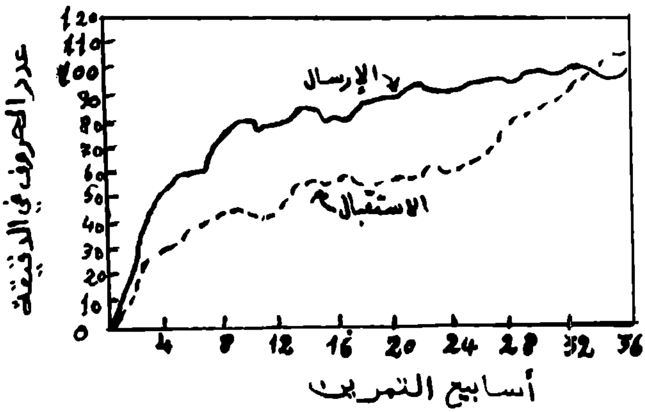
وفى المهــارات البسيطة كالجري والقفز حيث لا يتطلب استمرار التقدم فى تعلمها استخدام أساليب جديدة ، فانه يمكن زيادة التحصيل فيها دوما . ولـكن فى المهـارات المعقدة كالكتابة والرسم والاشغال اليدوية يوجد حد اقصى لقدرة التلميذ فى كل مرحلة نمائية لا يمكن أن يتعداه ، كما يوجد مثل هذا الحد بالنسبة الى الفرد الناضج بسبب وجود حدود موروثة فى السرعة أو الدقة التي يمكن أن تتم بهما الاستجابة الحـركية . ويسمى هذا الحد « الحد الفيزيولوجي » .

أما فى ميدان المعـلومات فلا يوجد حد فيزيولوجي ، بل هناك احتمال دائم فى زيادة التحصيل بالرغم من وجود حد لسرعة التعلم فى هذا الميدان أيضا .

لـكن الحدود التي يبلغها التلاميذ عادة فى ميدان المهـارات ليست هي الحدود الفيزيولوجية ، بل هي مستويات يعتبرونها كافية الجودة . فالاعمال التي يمارسها الاطفال دائما كالكتابة والاشغال اليدوية ، يؤدونها بسرعة ودقة تقل كثيرا عن اقصى امكانياتهم ، بدليل أنهم يستطيعون تحت تأثير أساليب التشجيع الارتفاع فجأة عن المستوى الذي ظلوا فيه فترة طويلة .

الهضاب فى منحنى التعلم :

يتوقف تقدم التعلم احيانا فترة من الوقت رغم بذل الجهد ، وينعكس هذا التوقف فى منحني التعلم على شـكل هضبة كما فى « الشكل 11 » (4) .



« شكل 11 »

التحسن فى ارسال واستقبال البرقيات

يبين المنحني العلوي نتائج ارسال البرقيات ، ويبين المنحني السفلي سرعة استقبالها . لاحظ فوق كلمة « الاستقبال » الهضبة التي تستمر ما يقرب عشرة اسابيع !

ويعود هذا التوقف الى مثل العوامل التالية :

1 ـ تعود المتعلم عادة سيئة او استعمال طريقة خاطئة ، فقد يعتاد الطفل مثلا الكتابة وهو جالس جلسة غير مناسبة ، او مسك القلم بشدة تزيد عن اللزوم . كما قد يعتاد فى القراءة التوقف أكثر من اللازم أو الانتباه الى تفاصيل الكلمة انتباها زائدا .

2 ـ اسباب فيزيولوجية كالمرض والتعب .

3 ـ عدم الثبات على طريقة التدرب الجيد ، والانتقال من طريقة الى اخرى ، ولا سيما حين يبدل المعلم الطريقة الاولى بطريقة ليست افضل منها .

5 ـ وفى بعض الاحيان يكون سبب الهضبة انهماك المتعلم فى اتقان حركات جزئية لا بد منها للانتقال الى حركة جديدة معقدة . ففي دراسة تعلم الابراق (ارسال الرسائل التلغرافية) لوحظت هضبة فى منحني تلقى حروف وكلمات متصلة دامت بضعة اسابيع ـ كما فى الشكل ـ بالرغم من كل الجهود التي بذلها المتعلم ، ولكنه لوحظ حين قيس التقدم فى تلقي الحروف والكلمات غير المتصلة ـ فى ذلك الوقت بالذات ـ ان المتعلم يتقدم فى تلقي هذه الحروف والكلمات غير المتصلة ، ولما صارت هذه الاستجابات الابتدائية آلية بمقدار كاف يسمح بتقدم الاستجابات الاكثر تعقيدا ، عاد المنحنى ـ منحنى تلقي الكلمات والحروف المتصلة ـ الى الارتفاع من جديد .

---

(4) فاخر عاقل : « **التعلم ونظرياته** » ، ص : 44 .

ب ـ توجيه التعلم

التوجيه فى اكتساب المهارات

ويجب ان يعتمد هذا التوجيه على الاسس التالية :

تعيين الاداء النموذجى للمهارات :

ان الاداء الجيد لمهارة القراءة التي هي مهارة حركية ـ عقلية مثلا يجب ان يراعي ثلاث حقائق أساسية ، وان كانت ليست كافية وحدها .

الاولى : ان العين خلال القراءة تتقدم بواسطة مجموعة من الانطلاقات والوقفات .

الثانية : ان العين المرتاحة تستطيع استيعاب (3،75) سم تقريبا من السطر المطبوع طباعة عادية ، وعلى مسافة عادية من العين ، اي حوالي (30) سم .

الثالثة : انه ليس من الضروري انيميز القارىء بوضوح كل حرف من حروف الكلمة ولا حتى كل كلمة من كلمات الجملة لكي يفهم هذه الجملة . وقد وجهت هذه الحقائق المدرس الى تعليم الكلمات ككليات ، لا حرفا حرفا وتعليم القراءة باستيعاب المعنى مباشرة من ادراك الرموز دون تدخل القراءة الصوتية أو النطق الكامل بالكلمات ، وتعليم استخدام حركات العين السريعة المنتظمة أثناء تقدمها على السطر .

تعلم المهارة بوصفها كلا :

ان الفكرة القائلة بان اتقان اجزاء مهارة من المهارات يكفل اتقان المهارة ككل ، وان الفرد اذا استطاع أداء العناصر الجزئية لمهارة معقدة جزءا جزءا ، يصبح جمع هذه العناصر الجزئية لديه سهلا جدا ، ان هذه الفكرة فكرة خاطئة . فان تعلم الكل يختلف عن تعلم الاجزاء ، اذ تقوم صعوبات جديدة حين جمع هذا الاجزاء. ان اتقان الاجزاء أثناء التدريب على الكل هي الطريقة الفضلى . وحين يظهر أن بعض الاجزاء لم تتقن خلال التدريب الكلي ، يمكن التدريب عليها بصورة منفردة ، ولكن ليس قبل أن تظهر ضرورة ذلك ، على أنه يمكن تجزئة الاعمال المعقدة الى وحدات وظيفية تعد السابقة منها للتي تليها . وهذا المبدأ الضروري فى مجال المهارات الحركية هو مفيد كذلك فى الكتابة والقراءة والحساب .

اجراء التدريب فى ظروف مختلفة :

هنالك فرق بين المهارة والاستجابة المكررة الجامدة . فالمهارة تجعل المتعلم قادرا على اجراء بعض التعديلات حين تتغير الظروف ، فلاعب كرة القدم يلائم ضرباته حسب طبيعة الارض وكثافة العشب الذي عليها . والتلميذ يعدل من حركاته فى الكتابة وذلك حسب ارتفاع المنضدة وحجمها . لذلك وجب ان يتم تدريب المتعلم فى ظروف متغايرة .

تمكين المتعلم من الحكم على استجاباته ومقدار مناسبتها :

ان القضاء على الاساليب العقيمة يصبح عسيرا بعد استخدامها فى مراحل متعددة . ويحسن تدريب المتعلم على اكتشاف نواحى الخطأ والنجاح مثل تعليم التلميذ موازين العمليات الحسابية الأربع ، وبذلك يجتنب الخطأ فورا ، كما ان ادراك المتعلم للنجاح الذي احرزه يؤدي الى اغتباطه واطلاق نشاطه . وتغدو ممارسة المهارة بالنسبة اليه نوعا من اللعب .

أما الطرائق العملية التي تطبق فيها هذه الأسس العامة فاهمها :

1 ـ **ملاحظة العمليات والنماذج :** يصعب ادراك كثير من التفاصيل التي تتضمنها المهارات الشائعة مثل : القراءة والكتابة والرسم والحركات الرياضية الجماعية . ويستطيع المعلم الماهر أن يؤدي أي حركة جزئية ببطء مناسب ليمكن تلاميذه من ادراكها بدقة . كما يمكنه أن يعتمد فى ذلك على المصورات وغيرها من وسائل الايضاح كالاشارات الحركية . . الخ . .

2 ـ **التوجيه اليدوي :**

ويتم بالأخذ بيد المتعلم فى البدء ، مثل مسك المعلم يد التلميذ حين يبدأ الكتابة اول مرة ، او الطلب اليه ان يمر بيده على الحروف والكلمات البارزة ويساعد هذا التوجيه المبكر على خلق استجابات متناسقة منذ البداية .

3 ـ **التوجيه اللفظي :** تزداد قيمة التوجيه اللفظي فى المراحل الاولى من التعلم ، لكنه يمكن ان يصبح عائقا فى المراحل التالية ، لان زيادة التوجيه الكلامى عن الحد المطلوب حينئذ تؤدي الى ضعف الشعور بالمسؤولية الشخصية لدى التلميذ ، وبالتالي الى الاقلال من اندفاعه . لذلك يجب أن ندع التلميذ يدرك طبيعة المهارة بالممارسة المحسوسة ، لانه قد سبق أن ذكرنا ان « **عقل الطفل فى يديه** » على ان استمرار هذا التوجيه اللفظي اكثر ضرورة فى الاعمال الشديدة التعقيد منه فى الاعمال البسيطة والعادية . لكنه يصعب وصف العمل الحركي المعقد وصفا كلاميا . وجدير بالانتباه دوما أن اعطاء الارشادات العملية هو خير من تعداد الاخطاء واللوم عليها .

التوجيه فى تعلم القدرات الكلامية العقلية

يجب ان يراعي التوجيه هنا ما يلي :

التعلم بالطريقة الكلية فى معظم الاحوال :

هل يحفظ التلميذ المحفوظة دفعة واحدة ، او بيتا بيتا ؟ وكيف يجب ان يحفظ درس الجغرافية ؟ هل يدرسه ككل ام جزءا جزءا ؟

ان التجارب التي تمت فى هذا المجال لا تسمح بتبني قاعدة عامة مطلقة ، فالطريقة الكلية قد اثبتت تفوقها على الطريقة الجزئية فى معظم الاحوال ، ولكن يجب توضيح المقصود من كلمة « كلية » هنا . ان مجموعة من الاجزاء ليس بينها علاقات منطقية أو زمانية أو مكانية لا يمكن ان تعتبر كلا ، حتى ولو كررت مع بعضها عند الحفظ .

ففي قائمة من المقاطع التي لا معنى لها تصبح الطريقة الجزئية في حفظ هذه المقاطع معادلة للطريقة الكلية ان لم تفقها . ان الكليات هي أجزاء بينها علاقة وروابط ، وليست مجرد كومة من الاجزاء يتناولها المتعلم دفعة واحدة .وهنا يظهر دور المعنى في تسهيل حفظ المادة ، لان المعنى هو رؤية الشيء أو الحادث في علاقته مع الاشياء الأخرى . ولا تتوقف نجاعة الطريقة الكلية على طبيعة مادة التعلم فحسب ، بل انها تعتمد على طبيعة ادراك المتعلم أيضا . وتبين التجارب في هذا المجال ما يلي :

1 ـ الطريقة الكلية ملائمة لجميع فئات التلاميذ ، وان كان الاطفال ذوو الذكاء المرتفع يستطيعون استخدام هذه الطريقة بشكل اجدى مما يستطيعه الاطفال العاديون .

2 ـ تفقد الطريقة الكلية ميزتها اذا استخدمت في حفظ مادة طويلة وصعبة . وفي هذه الحالة يجب تقسيم هذه المادة الى وحدات وقد تكون الطريقة الجزئية التراجعية التي يتعلم فيها التلميذ المادة جزءا جزءا ثم يكرر الجزء الجديد مع الاجزاء السابقة ، ، هي الطريقة المناسبة في مثل هذه الحالة .

3 ـ يتناقص تفوق الطريقة الكلية حين تكون المادة متناهية في السهولة أو الصعوبة بالنسبة للمتعلم .

4 ـ يستحسن اللجوء الى الطريقة الجزئية في تعليم بعض أنواع المادة اذا كان الوقت المخصص للحفظ قصيرا ، بينما يتيح طول الوقت للطريقة الكلية أن تظهر كفايتها وتفوقها .

5 ـ وتبدو الطريقة الكلية أقل انتاجا من الطريقة الجزئية عندما يكون المتعلم قد اعتاد على الطريقة الجزئية .

الجمع بين القراءة والاستظهار في التعلم :

لقد أثبتت التجارب أن مزج القراءة بالاستظهار اجدى للمتعلم من تكرار القراءات فقط ، سواء كان ذلك في حفظ مقاطع لا معنى لها أو في حفظ مواد ذات معنى ، فيجب على المتعلم بعد القراءات الاولى أن يحاول تذكر ما قرأ مع عدم النظر الى المادة التي يحفظها الا بعد أن يعجز عن التذكر ، حينئذ يلقي نظرة على المادة لتساعده على الاستمرار في التذكر والاستظهار . ويمكن تلخيص التجارب التي اجريت في هذا المجال بما يلي :

1 ـ يفوق التعلم بطريق الاستظهار في الظروف العادية التعلم بطريق القراءة الصرفة ، أي حين يثابر التلميذ على القراءات المتكررة حتى يشعر أنه قد حفظ المادة .

2 ـ تتفوق طريقة الاستظهار بالنسبة الى المواد ذات المعنى والمواد التي لا معنى لها .

3 ـ يزيد تفوق طريقة الاستظهار في التذكر المتأخر على تفوقها في التذكر المباشر زيادة كبيرة وبصورة عامة .

4 ـ هناك طريقة مثلى للجمع بين القراءة والاستظهار عن ظهر قلب فى مادة معينة ، تحدد فيها لكل من القراءة والاستظهار حصة من الوقت المخصص لتعلم هذه المادة .

ان قراءة المادة هامة فى المراحل الاولى خاصة ، وذلك لانها تمكن المتعلم من تبصر الوضع بشكل عام ، بالاضافة الى أن التسرع فى الاستظهار فى البداية قد يحول دون الفهم الكامل ، ويؤدي الى تثبيت الاخطاء .

التدريب الموزع فى اغلب الاحوال :

اذا كان لدى المتعلم مثلا سبع ساعات يقضيها فى التدرب على القراءة او العمليات الحسابية ، فما هي انجح الطرق فى توقيت هذا التدريب ؟ ان التجارب التي أجريت بهذا الصدد لم تعط نتائج قاطعة . ونستطيع القول بالاعتماد على نتائجها . أن الاطوال المناسبة لفترات التدريب والأبعاد الزمنية لهذه الفترات تتوقف الى حد بعيد على طبيعة العمل وعلى الفروق الفردية بين المتعلمين .ان التعلم الموزع بوجه عام خير من التعلم المجمع . ولكن حين تكون المادة ممتعة ومتنوعة الطرائق يمكن اطالة فترات التعلم بالنسبة لصغار الاطفال . وهذا ما تراعيه التربية الحديثة التي تهدف الى جعل الدروس حلقات من النشاط مبنية على مركز اهتمام او اكثر . وترجع فوائد التعلم الموزع ولا سيما فى المراحل الاولى من التعلم الى ما يلي :

1 ـ ان التدريب الموزع يفسح المجال لتنويع الاستجابات ، مما يسهل اكتشاف الاستجابة الصحيحة .

2 ـ ان تجميع التدريب فى البداية يؤدي الى تثبيت الاخطاء التي تحدث فى الفترة الاولى اي فترة الاستكشاف .

3 ـ يتيح التوزيع للفرد أن يحصل على صور متنوعة مفيدة ، يختار من بينها بعد ذلك ما يركز عليه جهده .

4 ـ ان التوزيع يمكن من تلافي التعب ، ويمكن أن يكتسب المتعلم خلال المدة الفاصلة تبصرا يستعد به للمحاولة التالية .

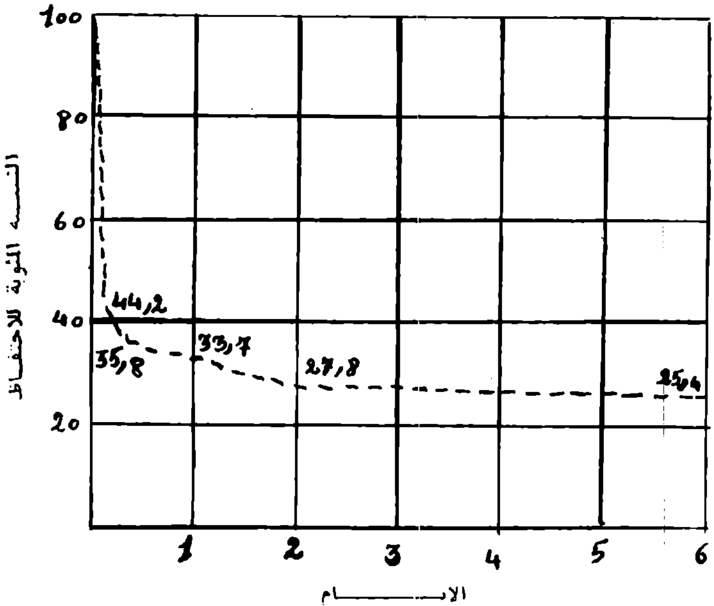
أثر النجاح والاخفاق :

ان النجاح فى التعلم يحبب للتلميذ المزيد من بذل الجهد والمثابرة ويطلق حيويته . اما الفشل المتكرر فقد يؤدي الى الشعور بالنقص وتثبيط العزائم . فرسوب التلميذ المتكرر الناتج عن عجز فى القراءة مثلا يسبب له اضطرابات متنوعة . منها العادات التالية : التأتأة ، قضم الاظافر ،عدم الاستقرار ، الارق ، وكذلك ردود الفعل الدفاعية كالجلبة والتحدي والتمرد ، ومنها الانصراف عن الاتصال الاجتماعي السوي بما يتضمن من اعتداء وتخريب وهجوم وقسوة ، والانصراف الى احلام اليقظة . ومنها اخير الخجل المفرط والشعور العميق بالخيبة . وقد كشفت البحوث الاخيرة بصدد القدرة على القراءة ، أن الفشل فى الغالب يتسبب فى اضعاف الشخصية ، اكثر مما يكون نتيجة اضعف الشخصية . ويرتبط الشعور بالنجاح بمستوى الطموح . لذلك فان من المهم ان نحدد للتلميذ اهدافا يمكنه بلوغها بما يملك من القدرة والجهد ، ودون أن تكون مفرطة فى السهولة أو الصعوبة . وهذا الطموح لا يوجد تلقائيا عند التلاميذ الصغار ، بل يجب على المعلم والاسرة أن يتعاونا على خلقه ورعايته فى نفوسهم .

د ـ الاحتفاظ بعد التعلم اللفظي

منحنى الاحتفاظ :

رسم « ابنغاوس Ebbinghaus » في عام 1885 منحى الاحتفاظ بالمقاطع التي ليس لها معنى ، ويتبين من ملاحظة هذا المنحنى «شكل 12» (5) انه في نهاية الساعة



« شـــكل 12 »

الاحتفاظ بعد فترات مختلفة

منحنى «**ابنجهاوس**» للاحتفاظ

بقوائم المقاطع غيرذات المعنى

الاولى كان المفحوص محتفظا بما لا يزيد عن 44٪ مما قد حفظه . وفي نهاية اليوم الاول كان النسيان قد شمل ثلثي المادة الاصلية . وبعد ستة ايام تباطأت سرعة هبوط الاحتفاظ حتى وصلت كمية المـادة المحفوظة الى حوالي 25 % من المـادة الاصلية . ومنذ اعلان هذه النتائج اجريت دراسات اخرى على نسيان المواد العديمة المعنى والمواد الدراسية . وقد اكدت هذه الدراسات الشكل العـام لمنحني « ابيفهاوس » من حيث سرعة انخفاض كمية الحفظ في البداية ، ثم تباطؤها بعد ذلك .

لقد بنى « ابيفهاوس » دراسته على اعمـال اكتفي الشخص المفحوص بتعلمها الى حد القدرة على اعـادتها اعادة صحيحة مرة واحدة . اما الاستجابات التي بولغ في تعلمها كأسمائنا والـكلمـات العادية الاساسـية والاعمال الحركية مثل مسك القلم وغيرها فستبقى بعد ثلاثين او اربعين عاما من عدم الاستعمال ، وان كانت ستفقد جزءا من دقتها الاصلية وسهولتهـا . ويصيب النسيان كل المعـلومات المدرسية . لذلك يخصص المعـلمون بعض الوقت في بداية العـام الدراسي لمراجعة دروس السـنة

(5) فاخر عاقل : « **التعـلم ونظرياته** » ، ص : 82 .

الماضية . وتختلف كمية النسيان بين مادة واخرى . كما ان خسارة الحفظ عند التلاميذ الأذكياء اقل من غيرهم . وقد اوضحت التجارب ان المبادىء العامة وتفسير الوقائع العلمية واستخلاص النتائج من معلومات تقدم اقل عرضة للنسيان من حفظ الوقائع التفصيلية . ومرد ذلك الى دور المعنى فى الحفظ . والمواد ذات المعنى ليست اسهل للحفظ من المواد التي لا معنى لها فحسب ، بل هي تبقى فى الذاكرة لمدة اطول وبشكل اضبط .

الكف الرجعي :

كان علماء النفس يعزون النسيان الى عدم الاستعمال وزوال الانطباعات من الدماغ ولكنهم الان ميالون الى القول بأن النسيان هو نتيجة تدخل عوامل الحفظ الجديد ، او هو نتيجة تفاعل بين التعلم الجديد والتعلم القديم . فالطفل الذي يتعلم يوم الثلاثاء ان 6 × 9 = 54 ولا يتذكر ذلك يوم السبت ، قد لا يكون نسيانه ناتجا عن قلة التدرب بقدر ما هو ناتج عن تعلم حقائق حسابية اخرى اثناء المدة الفاصلة كفت نتائج التعلم الاول واختلطت به . وقد سمي هذا التدخل « الكف الرجعي Inhibbition régressive » وفيما يلي موجزا بنتائج التجارب التي اجريت حول تدخل نتيجة تعلم جديد « التعلم المقحم » فى الاحتفاظ بنتائج تعلم سابق .

1 ـ **فى حالة تشابه مادة التعلم الاول ومادة التعلم المقحم :** قد يحدث شيء من الكف الرجعي حين تكون المادة الاصلية والمادة المقحمة مختلفتين الى حد كبير ، اما حين يزداد الشبه فان الكف يزداد بازدياده ، الى حين يدنو التشابه من التطابق فتحدث التقوية بدلا من الكف . مثال ذلك : ان احتمال تذكر حادث تاريخي يكون اكبر اذا كانت الفاعلية المقحمة هي قراءة قصة ذات علاقة بهذا الحادث ، مما لو كانت هذه الفاعلية هي تعلم تواريخ جديدة .

2 ـ **الوضع الزمني للمادة المقحمة :** ان الاقحام الذي يلحق التعلم مباشرة او يسبق تذكره بعد ذلك اميل الى التدخل من الاقحام المتوسط بين هاتين الفترتين . فعند تعليم عمليتين حسابيتين كالضرب والقسمة من الافضل ان يباعد المعلم بين تعليم كل منهما بدلا من عرضهما فى مناسبة واحدة .

3 ـ **درجة تعلم المادة الاولى :** يقل احتمال تعرض المادة الاولى للكف كلما زادت درجة تثبيتها . ان كل ما يساعد على تحسين التعلم يؤدي فى نفس الوقت الى تحسين التذكر . وهنا نحذر المعلم من التعليم غير المتقن مؤملا ان يعود الى الموضوع فى وقت لاحق . ان مثل هذا المعلم سيجد عند العودة ان التعليم المقحم قد قضى على تعليمه السابق غير المتقن .

4 ـ **درجة تعلم المادة المقحمة :** يزداد الكف حين لا يكون تعلم المادة الجديدة متقنا ، وخاصة حين يكون تعلم المادة الاولى غير متقن أيضا . اما حين يكون تعلم المادتين جيدا فان الكف يقل . لذلك اذا وجد المعلم أنه لم يبق من وقت الدرس سوى عشر دقائق مثلا لشرح امر يحتاج شرحه الى نصف ساعة ، فعليه ان يؤجله الى حصة مقبلة لئلا يصبح هذا الامر مادة مقحمة ، وكافة بالنسبة الى ما تعلمه التلاميذ خلال الجزء الاول من الوقت .

5 ـ **الفة المتعلم لنوع المادة :** يقل احتمال الكف بازدياد مقدار الخبرة السابقة بمادة التعلم ـ سواء الاول أو المقحم ـ ولذا فعلى المعلم أن يتمهل مع تلاميذه حين يبدأ بتعليم مواد جديدة .

6 ـ **طبيعة المادة وتنظيمها :** ان المادة ذات المعنى والمترابطة أقل عرضة للكف من المادة غير المترابطة . فمجموعة المعلومات غير المنظمة عن حياة عمر بن الخطاب واعماله مثلا تكون عرضة لكف رجعي شديد . في حين أن حفظ هذه المعلومات متسلسلة : ميلاده ـ نشأته ـ اسلامه ـ جهاده وعدالته . . الخ . . كفيل بايجاد الوضع المطلوب .

الفصـــل الرابـــع

العمليـات المسهمـة فى التعـلم

ا ـ الادراك الحسي

تعريف الادراك وطبيعته :

الادراك : **هو العملية الذهنية التي تتم بواسطتها معرفتنا للعـالم الخارجي عن طريق التنبيهات الحسية** (1) مثل ادراك التلميذ أن الشيء الذي امامه هو علبة اقلام ملونة ، وادراك بعدها عنه وحجمها وتاريخ شرائها .

وليس الادراك وسيـلة معـرفة فحسب ، وانما هو وسيلة سلوك أيضا . فالطفل حين ينظر الى طبق البرتقال امامه ، يختار البرتقالة الناضجة وذا تالحجم الاكبر . وحين يدرك أن رزمة الـكتب ثقيـلة يستعمل كلتا يديه فى رفعها ، ولا يكتفي باستعمال يد واحـدة .

كما أن الادراك ليس مجرد استجابة لاشكال حسية ، وانما هو استجابة لها كرموز ذات معنى ودلالة . فالخطوط الصفراء فى الشارع لا يدركها الاطفال كمجرد خطوط صفراء ، بل كممر مخصص لعبور المـارة الى الجانب الاخر من الشارع .
ويتم الادراك الحسي وفق المراحل التالية :

1 ـ تأثر عضو حاس او أكثر بالمنبهات الخارجية .

2 ـ انتقال اثر هذه المنبهـات بواسطة الاعصاب الموردة .

3 ـ وصول اثر المنبهـات الى المراكز العصبية فى لحـاء المـخ .

اما العملية النفسية التي يدرك الانسـان بها أن هذا المنبه هو كتاب مثلا فهي متوافقته مع تأثر المركز العصبى فى اللحاء . ويتم الادراك حين يفسر الانسان الصورة التي طبعها المنبه الخارجي على المركز العصبي ، وذلك بالاعتماد على الخبرة المـاضية ، فالادراك اذن عملية ذهنية معقدة تعتمد على العمليات الذهنية الاخرى ، لا سيما الذاكرة . كما أن ادراك موضوع ما يتضمن تداعيا للمعـاني وصدى انفعاليا ورد فعل سـلوكي .

عوامل الادراك :

لمـاذا ندرك ما ندرك ؟ وما العوامل التيتحدد ادراك التلميذ أو الراشد على شـكل معين دون غيره ؟

---

(1) وقد يتجه ادراك الفرد الى الذات ، فيسمى « **استبطانا** » لـكن هذا النوع من الادراك لا يعنينا هنا .

ان العوامل التي تحدد طبيعة الادراك نوعان : عوامل موضوعية « توجد فى المجال الادراكي الخارجي » ، وعوامل ذاتية « تتعلق بالشخص المدرك » وتتضمن هذه العوامل الذاتية : خبرة الشخص ودوافعه ومشاغله . وسنوضح كلا من هذه العوامل فيما يلي :

1 ـ العوامل الموضوعية لصياغة المدركات :

اذا نظرنا الى النقاط في الشكل . فاننا لا ندركها على انها ثمانية ؛ بل على انها اربعة ازواج من النقاط .

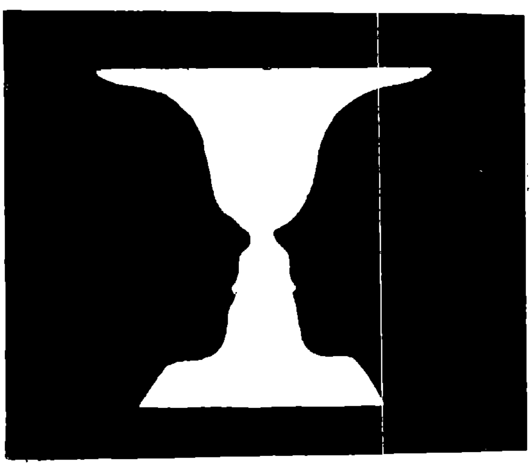


« الشكل رقم 13 »
شكل بسيط ، نقلا عن « ورتيمر » (2)

ويبقى الشكل نفسه لو كانت النقاط بيضاء على خلفية سوداء ؛ أو كانت دوائر صغيرة بدلا من مربعات صغيرة .

ولو انتقلنا الى مجال السمع ، فان ثماني دقات طبل الكشافة مثلا تنتج نفس التنظيم الادراكي اذا قدمت فى أربعة أزواج مع وجود فواصل زمنية متساوية بين الزوج والاخر .

ويرى علماء النفس الغشتالتيون أن من أبرز صفات الشيء المدرك أنه شكل يبرز على خلفية : فساعة الجدار هي الشكل والجدار هو الخلفية ، والقطعة الموسيقية هي الشكل وصمت الوسط حولها هو الخلفية ، والسطر النموذج على السبورة أو فى الكراس هو شكل على خلفية هي سطح السبورة أو صفحة الكراس . وهكذا فان الشكل يتصف بأنه ذو طابع خاص ، وله حدود . ويجذب الانتباه بشدة تأثيره ، وتبدو الخلفية فى الشعور وكأنها ممتدة تحت الشكل ، واذا تعادلت الخلفية مع الشكل فى التأثير تذبذب الانتباه وتغير الادراك كما فى الشكل «14» التالى (3) :

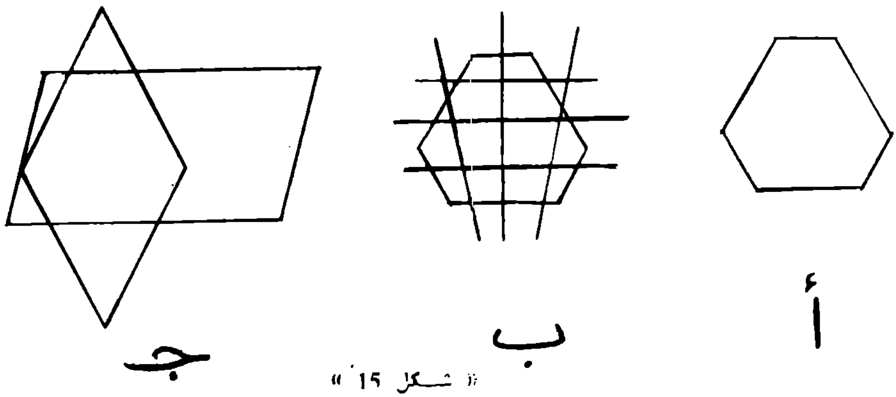


« الشكل رقم 14 »

يبين تذبذب الانتباه بين ادراك الكاس وبين ادراك الوجهين المتقابلين

(2) فاخر عاقل : « علم النفس ـ دراسة التكيف البشري » الجزء 2 ، ص 587 .
(3) فاخر عاقل : نفس المرجع .

كما أن الاضافات التي تلحق بالشكل قد تبقى هوامش . او قد تغيره الى شكل آخر كما في الشكل «15» التالي (4) :



« شكل 15 »

فالزيادات التي طرات على الشكل (أ) كما يتضح في الوضع (ب) لم تطمس هذا الشكل ؛ في حين أن الزيادات التي طرات عليه في وضع (جـ) جعلته جزءا من شكل آخر . ولذلك وجب على المعلم أن يحترس عند استخدام وسائل الايضاح من الزيادات التي تؤدي الى طمس تلك الوسائل ووضعيتها الاساسية المقصودة .

كما يبين علماء الفشتالت أن ادراكنا للوقائع يتاثر ببعض القوانين الموضوعية التي اهمها :

1 ـ **قانون التقارب** : الذي يقضي « بأن الاشياء المتقاربة مكانيا او زمانيا تدفع الانسان المدرك الى تكوين منظومة منها » كما في الشكل «13» وكما في حالة الطفل الذى يعتبر المكعبات الخشبية المتقاربة اجزاء في شكل يستطيع تكوينه اثناء اللعب ، وحالة من يسمع الانغام المتقاربة زمنيا كوحدة .

2 ـ **قانون الاكمال** : ويتضمن : « أن بعض الاشكال تدفع الانسان المدرك الى اكمال النقص وسد الفراغ من أجل تكوين منظومات » فحين يرى الطفل خطا منحنيا زاد مقداره عن نصف دائرة ؛ يتجه الى ادراكه كدائرة واكمال النقص . ذلك أن النشاط الذهني ينتشر ليغطي هذه الفجوات ، لان وجود فجوة ما يسبب حالة من التوتر الذهني لا تزول الا بزوال هذه الفجوة .

اما دور العوامل الذاتية في الادراك فيظهر في النواحي التالية :

1 ـ **أثر الخبرة الماضية** : يفسر الانسان المدركات الجديدة بواسطة معلوماته السابقة : وهكذا فان طفلا يرى الذئب للمرة الاولى في حياته قد يعتبره كلبا . وقد أصرت طفلة يعلم ابوها في جامعة سقفها من قرميد على تسمية كل بناء ذي سقف قرميدي « بجامعة » . لكن الطفل يعدل تفسيراته مع زيادة خبرته ، فيتعلم التفريق بين الكلب والذئب ، وتتعلم الطفلة السابقة الذكر أنه ليست كل بناية لها سقف من قرميد هي جامعة . ومن هنا يجدر بالمعلم أن يعرف كيف يبني دروسه على الخبرات السابقة .

(4) يوسف مراد : مبادىء علم النفس العام ، ص 194 .

2 ـ **اثر التهيؤ فى الانتباه :** اذا وقف ثلاثة تلاميذ أمام مشهد طبيعي : الاول مكلف بجمع نماذج من النباتات ، والثاني مكلف بالتفتيش عن مكان مناسب لاقامة مخيم كشفي فيه ، والثالث مكلف برسم منظر لتزيين غرفة القسم ، فان ادراك كل منهم لهذا المشهد سيختلف عن الاخر تبعا لمشاغله واهتمامه . واذا عرضنا على ثلاثة اطفال صورة مستديرة واوحينا الى احدهم انه سيرى قمرا ، والى الثاني انه سيرى قرصا ، والى الثالث أنه سيرى زهرة عباد الشمس ، فان من الارجح أن يرى كل واحد منهم ما أوحى اليه بأن يراه . وهذا يبرز أهمية تهيئة أذهان التلاميذ لتلقي موضوع الدرس الجديد وفهمه .

3 ـ **دلالة الجزء على الكل :** فنحن ندرك اقتراب صديق من سماع صوت خطواته او من مجرد سماع صوته . ويفهم التلميذ الجملة أو الحكمة من قراءة بعض كلماتها : وبناء على هذا وعلى قانون الاكمال ، واعتمادا على قابلية التلميذ للايحاء ، يستطيع المعلم ان يرشد التلاميذ الى ايجاد الحلول بعد أن يقدم لهم جزءا منها .

ب ـ الانتباه

مقدمة وتعريف :

الانتباه : **هو توجيه الفعالية النفسية نحو موضوع ما وتركيزها عليه لادراكه .** فالانتباه تهيؤ يتضمن تكيفات جسمية وذهنية تساهم فى الاستجابات الادراكية والحركية وتتداخل معها ، وهكذا نقول عن التلاميذ الذين يسمعون صوت جرس الدخول الى القسم انهم متهيئون لسماع صوت الجرس ، كما نقول عنهم حين يرون دخول المعلم أنهم متهيئون لاستقباله وبدء الدرس ، دون أن تلهيهم الاصوات والمشاهد الاخرى .

الانتباه والادراك :

يسبق الانتباه الادراك عادة . والانتباه الى شيء لا يضمن ادراكه . فقد ينظر الانسان ولا يرى ، وقد ينظر عدد من الأشخاص الى شيء واحد فيرونه على أشكال مختلفة أو من وجهات مختلفة ، أو بمعان مختلفة . ذلك أن الادراك لا يتوقف على الانتباه وحده . بل يتوقف الى جانب ذلك على عوامل اخرى بيناها حين الكلام عن عوامل الادراك .

شروط الانتباه :

لا بد من شروط اربعة لكي يتحقق الانتباه : 1) التكيفات الحسية . 2) التكيف الوضعي العام . 3) التوتر العضلي وما يتصل به من احساس بالجهد . 4) التكيف الذهني .

1 ـ **التكيفات الحسية** : تتجه العينان ويتجه الراس نحو الشيء الذي ينتبه اليه التلاميذ ، كما فى حالة انتباه التلاميذ الى الشيء الذي يعرضه المعلم أمامهم . ويحرك التلميذ رأسه ليتمكن من سماع احسن كما فى حالة التلميذ الذي لا يسمع الا بأذن واحدة ، ويتوتر غشاء الطبل ليتكيف مع الاصوات المختلفة الشدة . والشيء نفسه بالنسبة الى الحواس الاخرى .

2 ـ **التكيف الوضعي العام** : كانحناء التلميذ لمشاهدة نوع التربة أو نوع النبات فى درس ملاحظة البيئة والوسط أو اندفاعه الى الامام لرؤية نتيجة التجربة ، أو كوقفته فى حالة تهيؤ لتلقي الاوامر فى درس التربية البدنية .

3 ـ **توتر العضلات** : يكون توتر العضلات جزءا من كل تكيف وضعي . فالمعلم حين يجلس الى مكتبه مساء لتحضير دروس اليوم التالي ويتعرض لاصوات أطفاله : عليه أن يقاوم المؤثرات حوله ليستمر فى العمل وينجز واجبه . وكذلك الامر بالنسبة الى التلميذ حين ينصرف لحفظ دروسه وكتابة واجباته . وتتطلب هذه المقاومة زيادة فى التوتر العضلي الذي يؤدي بدوره الى زيادة فى الضغط الدموي والطاقة المصروفة .

4 ـ **التكيف الذهني** : قد يبدو التلميذ فى القسم متخذا وضع انتباه ـ منتصب الراس مندفعا الى الامام باتجاه المعلم ـ فى حين أن الامر لا يتجاوز مجرد التظاهر بالانتباه ، بدليل أنه يعجز عن اعادة ما قاله المعلم حين يطلب منه ذلك . ان الانتباه يتطلب ايضا تكيفا ذهنيا ، ويتم هذا التكيف الذهني بايقاف تداعي الافكار العفوي ، واستعادة المعلومات التي تساعد على فهم الافكار المعروضة فى الدرس . وقد وصفنا التلميذ الذي يتكيف مع الدرس جسميا ولا يتكيف معه ذهنيا فى باب « النمو » بـ « الشارد الخامل » .

أنواع الانتباه :

نستطيع ان نميز ثلاثة أنواع من الانتباه : 1) انتباه قسري . 2) انتباه ارادي . 3) انتباه عضوي :

1 ـ **الانتباه القسري** : ويكون حين يفرض المؤثر او الموقف نفسه سواء اكنا متهيئين لاستقباله أم لا . مثل الانتباه الى صوت اطلاق الرصاص ، أو الصدمة الكهربائية الشديدة .

2 ـ **الانتباه الارادي** : ويتم حين نعزم على الانتباه ، مثل الانتباه الى درس فى حماية الاسنان فى الرائي « التلفزيون » أو حين نحدق فى واجهة احدى المكتبات للبحث عن كتاب نحن بحاجة اليه . وهذا النوع من الانتباه هو الذي ندعو التلميذ اليه فى القسم .

3 ـ **الانتباه العفوي** : وهو الانتباه الذي يتم بسبب دوافعنا وحوافزنا دون ان يسبقه عزم واضح مثل : انتباه التلميذ الى اشكال الحقائب التي يحملها زملاؤه فى بداية العام . وانتباه الطفل الى دراجات والعاب زملائه .

عــوامل الانتباه :

يحصل الانتباه نتيجة لنوعين من العــوامل . 1) عوامل خارجية ، 2) عوامل داخلية

1 ـ **العوامل الخارجية :** من اهم هذه العوامل ، طبيعة الظروف المثيرة ومكانهــا وشدتها وحجمها ولونها وحركتها وتكرارها وجدتها .

والمقصود بالطبيعة هنا هو ما اذا كانت الصورة مثلا صورة انسان أو حيوان او شيء .. الخ .. أو ما اذا كان المثير الصوتي حكاية او اغنية أو موسيقى . وفى هذا المجال فقد ثبت أن الصور أقدر على استرعاء الانتباه من الكلمات ، وأن صورالاشخاص تسترعي الانتباه أكثر من صور الجمادات ، وأن الـكلمات التي تلفظ منغمة تسترعي الانتباه أكثر من الـكلمات التي تقرأ قراءة عــادية . كمــا ثبت وجود أمكنة أفضل من غيرها فى استرعاء الانتباه حين توضع المثيرات فيها .

والمقصود بالشدة ، أن التلميذ مثلا ينتبه الى الـكلمات المطبوعة بحروف عريضة . واما حجــم المثير فيعني أن الشكل الـكبير او المصور الـكبير أقــدر على استرعاء الانتباه من الشكل الصغير أو المصور الصغير . ثم أن بعض الالوان أوقع فى النفس من غيرها ، لذلك فان اللونين الاحمر والازرق يلعبان دورا هاما فى جذب انتباه التلميذ حين الـكتابة بهما على السبورة . على أنه يجب أن ننتبه الى دور عامل التضاد ، فالـكلمة ذات الحروف السوداء فى صفحة مطبوعة طباعة عــادية ، والـكتاب الصغير بين الكتب الـكبيرة ، والـكرة البيضاء بين الـكرات الخضر ، جميعها امور تسترعي الانتباه .

ثم أن الشيء المتحرك أقدر على استرعاء الانتباه من الشيء الساكن ، كما ان التكــرار عــامل هام فى استرعاء الانتباه ، ولــكن المبالغة فى التكــرار قــد يكون لها تأثير عكسي بسبب الاعتياد الذي يقلل الانتباه . كذلك فان الاشــياء الجديدة تسترعي الانتباه اكثر من الاشياء القديمة .

2 ـ **العوامل الـداخلية :** يتوقف مقدار العوامل الخارجية على مقدار استثارتها للعوامل الداخلية ، المتمثــلة فى الدوافع والحوافز . فالتلميذ الذي لديه هواية لعبة الـكرة الطائرة ينتبه الى اعــلانات مباريات هذه اللعبة ، والتلميذ الراغب فى الظهور يميل لقراءة مقال عنوانه مثلا « استماع المعجبين » وبصفة عــامة يمكن القول بأن التلاميذ ينتبهون الى الاشياء التي توافق ميولهم ، وعلى المعلم أن يراعي ذلك فى دروسه .

الـــــذكاء والقـــــدرات

مقـــدمة :

يلاحظ المعــلمون أن قسما من الاطفال الذين يلتحقون بالسنة الاولى الابتدائية اسرع من غيرهم فى التقيد بنظام المدرسة والقسم ، وأنهم محبوبون من الاطفال الآخرين ويصف المعــلمون هؤلاء الاطفال الذين احسنوا التكيف مع الوسط الجديد بأنهم اذكياء او اكثر ذكاء من غيرهم .

كما يصف المعلمون بالذكاء الطفل الذي يتعلم القراءة والكتابة ويفهم معاني الجمل بسرعة ، ويعتبرون من يدرك معنى القصة أكثر ذكاء من الذي لا يعرف الا سرد وقائعها ، ومن يستوعب قواعد الحساب، أكثر ذكاء من الذي لا يعرف الا اجراء العمليات الحسابية .

ولعل تعريفات العلماء للذكاء لم تتجاوز هذه المعاني :

فقد عرف « شتيرن Stern » الذكاء بأنه :**القدرة على تحقيق التكيف** بين الشخص وبين المواقف الجديدة .

أما « كلفن » فيعرف الذكاء بأنه : **القــدرة على التعــلم .**

ويعرفه « تيرمان Terman » بأنه : **القدرة على التفكير المجرد** ، أي التفكير الذي يعتمد على الرموز اللغوية ومعاني الاشياء لا على ذواتها المجسمة .

لكن العلماء لم يكتفوا ببيان انواع السلوك الذكي ، بل عمدوا الى تحليل النشاط الذهني بالاستناد الى القياس والاحصاء من أجل أن نعرف :

أولا : هل هناك شيء اسمه الذكاء العام ؟ أم أن الامر لا يتعدى وجود قدرات ذهنية مستقلة كل منها عن الاخرى ؟

ثانيا : وضع الوسائل الدقيقة لقياس هذا الذكاء العام ، أو تلك القدرات الخاصة أو كليهما معا ؟

وقد مكنهم هذا القياس من معرفة كيف يتم نمو الذكاء ، ومعرفة الفروق الفردية فيه ، والتأثير النسبي لكل من الوراثة والاكتساب . وبالتالي من الوصول الى تطبيقات هامة في مجال التربية والتعليم .

طبيعة الذكاء :

لا بد من بيان أمرين من أجل معرفة ما توصل اليه علماء النفس في طبيعة الذكاء :

1 ــ ما ادت اليه حركة القياس ،

2 ــ ما توصل اليه التحليل الاحصائي لطبيعة الذكاء .

نتائج حركة القياس :

لقد نادى « الفريد بينيه » في بداية القرن العشرين بأن الذكاء ليس قدرة واحدة يمكن قياسها بنوع واحد من الاختبارات ، بل هو ذو جوانب متعددة . ولذلك فقد اعتمد في مقياسه على أنواع مختلفة من العمليات التي يتجلى فيها السلوك الذكي . كما أن ايمانه بأن الذكاء فطري الى حد كبير دفعه الى استخدام اسئلة تتضمن معلومات يجدها جميع الاطفال في الوسط ، ومشكلات لا يحتمل ان يكونوا قد تعلموا حلها من قبل

وقد نشر «بينيه» في عام 1905 سلسلة من الأسئلة وضعها مع زميله «سيمون» عرفت باسم مقياس « بينيه ــ سيمون » للذكاء . وقد حقق هذا المقياس نجاحا كبيرا في تمييز التلاميذ المتخلفين عقليا في باريس من أجل انشاء مدارس خاصة بهم .

ثم أجرى العالم الامزيكي « تيرمان » الذي كان يعمل في جامعة « ستانفورد » ومعاونوه تعديلات على مقياس «بينه ـ سيمون» فنشأ المقياس المعروف بـ « مقياس بينه ـ ستانفورد »وقد ظهر بشكله النهائي عام 1937 . ولهذا المقياس صورتان متشابهتان تحتوي كل منها على 129 اختباراً أو سؤالا . ويقيس الذكاء في الاعمار ما بين الثانية والثامنة عشرة .

وقد وردت في احدى صورتي هذا المقياس الاسئلة التالية لسن الثامنة (5) :

1 ـ يقرأ الطفل فقرة ، ثم يطلب اليه بعد ذلك أن يتذكر فكرتين منها .

2 ـ يطلب من الطفل أن يعد 9 قطع من النقود ، موضوعة أمامه في صف واحد .

3 ـ يطلب منه أن يذكر أسماء الالوان الاربعة الاولية .

4 ـ العد عكسيا من 20 الى الصفر .

5 ـ كتابة جملة تملى عليه .

6 ـ ايضاح الفرق بين شيئين من الاشياء المألوفة مثل : الذباب والخشب والقماش والورق .

كما ورد في احدى صورتي مقياس « ستانفورد ـ بينيه » الآنف الذكر في الاسئلة المخصصة لسن العاشرة ما يلي :

1 ـ تعريف 11 كلمة على الاقل من قائمة تضم 45 كلمة متدرجة من السهولة الى الصعوبة .

وحين تطبيق هذا السؤال في أي وسط لا بد أن تختار هذه الكلمات من الكلمات الجاري استعمالها في هذا الوسط .

2 ـ مفارقات يجب على المختبر كشفها مثل : اكشف المفارقة الموجودة في العبارة التالية : « انني أعرف طريقا يوصل بين منزلي والمدينة ، هذا الطريق أجدني انحدر فيه باستمرار . سواء كنت ذاهبا الى المنزل أو الى المدينة » .

3 ـ قراءة فقرة بصوت مرتفع في فترة زمنية محددة بدون ارتكاب أكثر من خطأين ، ثم استرجاع عدد معين من الحقائق أو الافكار المتضمنة في الفقرة

4 ـ ذكر الاسباب ومن امثلة ذلك ذكر سببين لضرورة عدم الصخب في المدرسة

5 ـ ذكر 28 كلمة على الاقل بشكل تلقائي في دقيقة واحدة .

6 ـ تذكر 6 أرقام تذكرا مباشرا « أي بعد سماعها أو قراءتها مرة واحدة » مثل : 6 ، 7 ، 3 ، 8 ، 5 ، 9 (6) .

---

(5) عن كتاب « القدرات ومقاييسها » تأليف : سيد محمد خير الله ، ومحمد مصطفى زيدان ص : 37 ـ 38 ، مكتبة الانجلو المصرية .

(6) جيتس ورفاقه : « علم النفس التربوي » ، ترجمة ابراهيم حافظ ورفاقه ـ ج 1 ، ص 224

العمر العقلي ونسبة الذكاء :

ان الاسئلة المخصصة لكل عمر في مقياس « بينيه ــ ستانفورد » هي اسئلة يجيب عيها 80 % من اطفال هذا العمر ، وبالتالي فانها تبين القدرة العقلية للطفل العادي بين ابناء السنة الواحدة . فاذا كان لدينا طفل عمره 9 سنوات واجاب عن جميع الاسئلة المخصصة لعمره ولم يجب عن اي من اسئلة السنة العاشرة نقول ان العمر العقلي لهذا الطفل 9 سنوات ، وان عمره العقلي مساو لعمره الزمني . واذا كان لدينا طفل ثان عمره الزمني 9 سنوات وكان العمر الذي يجيب عن كل اسئلته هو 8 سنوات ولم يجب الا عن سؤلين من اسئلة السنة التاسعة ، يكون عمره العقلي 8 سنوات ، مع اضافة 4 اشهر $= \left(\frac{12}{6} \times 2 \right)$ لانه قد اجاب عن سؤالين من الاسئلة الستة الموضوعة في المقياس لسن التاسعة .

اما حين يجيب ابن التاسعة عن كل الأسئلة الموضوعة لعمره وعن سؤالين من اسئلة العاشرة وسؤال واحد من اسئلة الحادية عشرة فان عمره العقلي يكون 9 سنوات مع اضافة : 4 اشهر $= \left(\frac{12}{6} \times 2 \right)$. و : 2 من الشهور $= \left(\frac{12}{6} \times 1 \right)$.

اي ان عمره العقلي $9\frac{1}{2}$ سنة ؛ لان كلا من عمر العاشرة والحادية عشرة له 6 اسئلة في المقياس ايضا .

وفي هذه الامثلة يعتبر الطفل الاول عادي الذكاء ، أما الثاني فهو طفل دون العادي . في حين ان الطفل الثالث ذو ذكاء فوق العادي .

أما نسبة الذكاء فنحصل عليها بقسمة العمر العقلي على العمر الزمني ، فمثلا :

ان نسبة ذكاء الطفل الاول هي : $\frac{9}{9} = 1$

ونسبة ذكاء الطفل الثاني هي : $\frac{8\frac{1}{2}}{9} = 0،93$

ونسبة ذكاء الطفل الثالث هي : $\frac{9\frac{1}{2}}{9} = 1،05$

ويضرب الناتج عادة بمائة للتخلص من الكسور العشرية ان وجدت ، وعليه :

فان نسبة ذكاء الطفل الاول : 100
ونسبة ذكاء الطفل الثاني : 93
ونسبة ذكاء الطفل الثالث : 105

والان بعد ان اخذنا فكرة عن قياس الذكاء علينا ان نقترب اكثر من طبيعة هذا الذكاء الذي نقيسه .

نتائج التحليل الاحصائى لطبيعة الذكاء :

فى الوقت الذي بدأ فيه «بينيه» بقياس الذكاء ظهرت طائفة من الدراسات الاحصائية الدقيقة للكشف عن طبيعته . ومن أهم هذه الدراسات دراسة «سبيرمان» فى انكلترا ودراسة «ثيرستون» فى أمريكا .

فى عام 1904 أعلن سبيرمان نظريته التي تقول ان الذكاء يتكون من نوعين من العوامل : عامل عام ، وعوامل نوعية . ويدخل العامل العام والعوامل النوعية أي «الخاصة» فى كل عمل ذهني . وقد أضاف سبيرمان فيما بعد عوامل مشتركة «طائفية» وهي عوامل أضيق من العامل العام واوسع من العوامل النوعية . فقدرة الطفل على القراءة مثلا يمكن ردها الى درجة ذكائه العام اي الى « العامل العام » من ناحية ، والى عامل مشترك يتعلق باستخدام الكلمات أو القدرة اللفظية من ناحية ثانية ؛ ثم الى عدد من القدرات النوعية مثل القدرة على فهم الكلمات المكتوبة ، والقدرة على ادراك المظاهر الصوتية للكلمات وغير ذلك من القدرات النوعية المتصلة بالقراءة . ويرى سبيرمان ان العامل العام هو الطاقة العقلية العامة التي تدخل فى مختلف العمليات الذهنية بدرجات متفاوتة .

أما النظرية التي قدمها « ثيرستون » فترى بأن الذكاء يتكون من تسع « قدرات عقلية » هي : 1) القدرة المكانية . 2) سرعة البديهة . 3) القدرة العددية . 4) القدرة المنطقية أو القدرة على ادراك العلاقات اللفظية . 5) الطلاقة فى استخدام الالفاظ . 6) التذكر . 7) القدرة الاستقرائية . 8) القدرة القياسية . 9) القدرة على حل المشكلات . ويرى ثيرستون أن قدرة الفرد فى نوع من النشاط مثل حل مسألة هندسية أو حفظ قطعة شعرية يتوقف على تعاون هذه القدرات العقلية الاولية . وبعض هذه القدرات يكون اساسيا فى مهارة أكثر منه فى غيرها ، فالقدرات المكانية والعددية والاسقرائية قد تكون اكثر اهمية فى الهندسة منها فى حفظ الشعر الذي يعتمد على الطلاقة فى استخدام الالفاظ وسرعة البديهة .

كما يرى ثيرستون أن هذه القدرات تدخل بدرجات متفاوتة فى جميع أنواع النشاط الذهني المعقد . لكنه لا يعتبرها مرتبطة بشيء اسمه الذكاء العام ، كما هي الحال فى نظرية سبيرمان ، بل انه يرى امكان عزل هذه القدرات التسع عن بعضها . ويعتقد ثيرستون ، ان التوجيه التربوي القائم على معرفة وقياس جميع هذه القدرات اجدى من وضع مقياس واحد للذكاء بوجه عام .

والحق أن فهم البيئة الذهنية على اساس وجود عامل عام ثم عوامل مشتركة شبيهة بالتي عددها ثيرستون ــ وان كان علماء النفس يختلفون فى عددها واسمائها ــ ثم وجود قدرات خاصة كثيرة العدد يعتبر الان فهما مقبولا . والمقاييس التي وضعت لقياس الذكاء بوجه عام كمقياس « بينيه » وامثاله قد اصبحت نتائجها بالغة الاهمية بالنسبة الى المربي . ويرجع ذلك الى تنوع الاسئلة التي تتضمنها . ان عدم تحديد طبيعة الذكاء بصورة نهائية يتفق عليها جميع علماء النفس لا يحول دون قياسه . فقد قيست شدة التيار الكهربائي واعتمد العلماء والمهندسون على نتائج هذا القياس فى توليد تيارات كهربائية مختلفة الشدة وصنع الآلات المتنوعة ، قبل ان يصل هؤلاء العلماء الى اتفاق نهائي حول طبيعة وحدات الكهرباء .

والآن بعد ان عرضنا النظريات الرئيسية فى طبيعة الذكاء نستطيع القول : **ان الذكاء « هو منظومة من القدرات المتعلقة بالتعلم ، وادراك الحقائق العامة غير المباشرة ، وخاصة المجرد منها ، بيقظة ودقة والاحاطة بالمشكلات مع المرونة والفطنة فى حلها»**(7)

الاثر النسبى لكل من الوراثة والبيئة فى الذكاء :

يمتزج تأثير البيئة مع تأثير الوراثة منذ الحمل ، وهذا يجعل دراسة كل من الاثرين على انفراد امرا متعذرا . وتبين الدراسات وجود تشابه بين الآباء والابناء فى الخصائص الجسمية والذهنية وان لم يكن ذلك قاعدة مطلقة . وفى دراسة اجريت على الاشقاء والتوائم ، وجد ان معامل الارتباط بين ذكاء الاشقاء يتراوح بين + 35ر0 و + 50ر0 فى حالة الاشقاء الذين يعيشون تحت سقف واحد . اما معامل الارتباط بين ذكاء التوائم المتماثلة « الذين هم ثمرة تلقيح بويضة واحدة » والذين ربوا فى نفس البيئة فقد وجد انه لا يقل عن + 80ر0 ، فى حين تبين ان معامل الارتباط بين التوائم غير المتماثلة « الذين هم نتيجة لتلقيح بويضتين منفصلتين » يتراوح بين 50ر0 و + 70ر0 اي هو وسط بين معامل الارتباط بين التوائم المتماثلة ومعامل الارتباط بين الاخوة والاخوات غير التوائم . .

وتقدر « بيركس » أثر الوراثة بانه يتراوح بين 75٪ و80٪ فى احداث الفروق الفردية فى الذكاء .

لقد بالغ علماء النفس فى النصف الاول من هذا القرن فى اهمية الوراثة على حساب المحيط . ويرى العالم « ستوت Stott » : ان مناقشة المساهمة النسبية لكل من الوراثة والمحيط فى الذكاء المقاس قد وصلت حدا أصبح معه التفريق بين العاملين موضع تساؤل ، وذلك بسبب اثبات درجة كبيرة من الترابط بينهما (8) . وثمة دلائل على أن التخلف الذهني متصل بشروط سيئة تحيط بالطفل قبل الولادة . ولقد وجد « اندرسون Andersen » ترابطا بين سوء تكوين الجملة العصبية والشروط الاجتماعية السيئة ولا سيما فى المدن الكبرى . وهكذا يتضح أن تحديد الاهمية النسبية لكل من الوراثة والمحيط فى نسبة الذكاء بلغة الارقام امر صعب .

وعلى الرغم من أن الدراسات الخاصة بتأثير كل من الوراثة والبيئة فى نسبة الذكاء وثبوت هذه النسبة من سنة لاخرى ، ليست متفقة تماما ، الا انه يمكن القول بأن الذكاء كما عرفناه — وبغض النظر عن بعض الحالات الشاذة — يميل الى الثبوت (9) . ان ذكاء الطفل ينمو الا ان « علاقة ذكائه بذكاء غيره ممن هم فى مثل سنه لا تتغير بالزيادة او النقصان ، فالطفل الذي يتفوق على غيره اثناء طفولته يظل محتفظا بهذا التفوق بقية حياته » (10) . ولا يعنى هذا الثبوت بقاء نسبة الذكاء عند رقم واحد لا يتغير مثل 95 ، بل أن هذه النسبة يمكن ان تتغير فى حدود عشر درجات فتتراوح مثلا فى مثلنا بين 90 و 100 .

(7) جيتس ورفاقه : « **علم النفس التربوي** » ، ج 2 ، ص 236 .

(8) فاخر عاقل : « **علم النفس — دراسة التكيف البشري** » ج 2 ، ص 488 !

(9) جيتس ورفاقه : « **علم النفس التربوي** » ، ترجمة : ابراهيم حافظ وآخرين ، ج 1 ، ص 245

(10) ركس نايت : « **الذكاء ومقاييسه** » . ترجمة : عطيه محمود هنا ، ص 90 .

تعقيب وتطبيق :

ان القول بأن البيئة ذات الامكانيات الكثيرة تستطيع رفع ذكاء الطفل من مستوى منخفض الى مستوى عال ، قد يؤدي بالطموحين من الآباء والمعلمين الى الافراط في دفع الاطفال الى الامام بصورة تعرضهم للفشل . كما أن التطرف في تقدير دور الوراثة مضر وخاصة عندما يصاحبه اغفال ما يستطيع التوجيه الجيد تحقيقه وان لم يؤد الى زيادة في نسبة الذكاء . ورب نفر من المعلمين يتساءل : وما جدوى التعليم اذا لم نستطع زيادة ذكاء تلاميذنا به ؟

ان مثل هؤلاء ينبغي أن يدركوا أن الذكاء يختلف عن التحصيل ، وعن المعلومات والمهارات وغيرها من نتائج التعليم والتعلم . فالطفل الذي نسبة ذكائه125 ، يستطيع أن يتعلم في المرحلة الابتدائية بشكل اسرع من طفل نسبة ذكائه 100 ، ولكن في وسع المعلم اتباع أساليب تمكن الطفل الثاني من استيعاب نفس الحصيلة او معظمها ، وان كان ذلك في فترة أطول من الفترة التي يستغرقها الاول . فكما ان الاساليب العقيمة تعيق تفتح ذكاء كل من الطفلين ، كذلك فان جودة الاساليب التربوية وتوفير الوسائل التعليمية داخل القسم وخارجه ، كل ذلك كفيل بأن يفتق الذكاء ويبرز قواه العامة والخاصة .

التـــذكر والنســـيان

مقـــدمة :

يعتمد التذكر على تثبيت المدركات الحسية والذهنية والاحتفاظ بها . اما النسيان فيعني عدم القدرة على الاحتفاظ . وبديهي أن التعلم يصبح مستحيلا اذا لم نستطع الاحتفاظ بشيء من الفاعليات السابقة ، وحين يكرر الانسان تعلم موضوع ما ، لا يكون الامر جديدا تماما لانه قد بقيت آثار من المحاولة أو المحاولات السابقة . وهذه الآثار تقلل من الخطأ وتسهل العمل وتسرعه . وسنوجز فيما يلي الخصائص العامة لتذكر الطفل قبل المدرسة الابتدائية ، ثم نبرز الخصائص العامة لتذكر هذا الطفل في المدرسة الابتدائية ودور هذه الخصائص في التعلم .

التذكر عند أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية :

لقد قيست الذاكرة عند الاطفال في اعمار ما قبل المدرسة الابتدائية « 4 و 5 » بواسطة تجارب مثل التجربة التالية :

استعمل المجرب صحونا ثلاثة ، وقد شاهد الطفل كعكة صغيرة توضع تحت واحد من هذه الصحون ، اختلف موقعه بالنسبة الى الصحنين الآخرين في محاولات متعددة . وبعد فواصل تراوحت بين اليوم الواحد والشهر ونيف اعيد الطفل الى الوضع السابق وطولب بأن يدل على الصحن الذي يغطي الكعكة . فشوهد ان بعض الاطفال الذين تبلغ اعمارهم 5 سنين استطاعوا أن يدلوا على الصحن بعد ما ينوف على الشهر . وقد لوحظ أن ابناء هذا العام قد استعانوا باللغة الى حد ما . فالطفل هنا وان كان من الممكن الا يكون قد فكر في الامر خلال الشهر الذي مر ، فانه لا يكاد يجلب الى المكان ويوقف أمام الصحون حتى يقول لنفسه عبارة مثل : « آه صحيح لقد رايت الكعكة توضع تحت الصحن الاوسط » .

وقد بينا حين الكلام عن النمو دور نمو اللغة والجملة العصبية فى بدء ظهور فعالية حفظ. وتذكر الصور الكلامية والذهنية بعد الرابعة ، بعد أن كانت فاعلية التذكر تكاد لا تتجاوز التعرف الى صور حسية وحركية كانت قد مرت فى خبرة الطفل من قبل .

التذكر عند الأطفال فى سن المدرسة الابتدائية :

ان ابسط اختبارات القدرة على التذكر فى هذا العمر ، هي الاختبارات اللفظية المسماة باختبارات قوة الذاكرة . حيث يقدم للمجرب عليه ارقام يتزايد عدد خاناتها ، ولا تقدم هذه الارقام الا مرة واحدة . وفى قياس قوة « مدى » الذاكرة السمعية الرقمية يصار عادة الى قراءتها من قبل المجرب ، ومتى انتهى من قراءة الرقم يطلب من المجرب عليه اعادة ما سمع شفهيا أو كتابيا وهكذا اذا قرا المجرب الرقم 1305174 ؛ فان على المجرب عليه أن يحاول اعادة الرقم حسب ترتيب خاناته .

ويكون مدى ذاكرة الطفل هو الرقم ذو الخانات الاكثر الذي يتمكن من تذكره بترتيبه المضبوط . ولما كان هذا المدى يختلف بين مرة واخرى ، فقد جرت العادة على أخذ متوسط المحاولات . ويختلف مدى الذاكرة باختلاف السن واختلاف نوع المواد المستعملة . وهكذا فان مدى الذاكرة السمعية المقاسة بالاستدعاء الشفهي لمجموعة من الارقام هو عادة : 4 أرقام فى سن « 4 ـ 5 » سنوات ، و 5 أرقام فى سن « 6 ـ 8 » سوات ، و 6 أرقام فى سن « 9 ـ 12 » سنة ، و 7 أرقام فيما بعد 12 سنة .

وحين يقرأ الاطفال القصص او يسمعونها ، ثم يحاولون تذكرها بعد فاصل زمنى ، نلاحظ أن حفظهم وتذكرهم ينطبق عليهما ما رأيناه فى تقدم التعلم ومنحنى النسيان بوجه الاجمال . ويحتفظ الطفل بالهيكل العام للقصة . لكن بعض التفاصيل نهمل وبعضها الآخر يتغير . ويجري مثل هذا الاهمال وهذا التغيير بالنسبة الى حفظ الاشكال وتذكرها . وفى الادلاء بالشهادة ؛ أي حين يطلب من الطفل وصف ما قدرأى فانه يهمل بعض الوقائع ، ويضيف من عنده وقائع جديدة .

ويستمر التذكر « بالتعرف » الذي كان النمط المهيمن عند أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية ، وهو أسهل من الاستدعاء . ولذلك كانت الامتحانات الحديثة ، كامتحانات التكميل أو الاختيار من متعدد أسهل من الامتحانات الانشائية ، اذ ليس على التلميذ فيها أن يستدعي المعلومات ، وانما تنحصر مهمته فى التفريق بين ما هو مألوف لديه وبين ما هو غير مألوف (11) .

وقد بينا حين الكلام عن توجيه التعلم الاسس التي تساعد على التثبيت حين تعلم المهارات والمعلومات .

النسيـــان :

بينا فيما مر المسار العام للنسيان كما يدل عليه منحنى « ابنغهاوس » ثم بينا دور كل من المعنى والترابط والنفم والتدريب الاضافى فى التقليل من النسيان .

---

(11) راجع « **الاختبارات الموضوعية** » فى فصل الاختبارات فى الباب الاخير

وفى الرد على التساؤل : لماذا ننسى ؟ ذكرنا الجواب الذي شاع فترة طويلة وهو : اننا ننسى لان الاثارة العصبية الناتجة عن خبرتنا تضعف مع مرور الزمن . ثم أوضحنا ان مرور الزمن وحده لا يسبب النسيان ، وانما الذي يسبب النسيان هو الفاعليات التي تحدث اثناء الفاصل الزمني والتي تضعف آثار الخبرة السابقة ، وقد شرحنا ذلك حين الكلام عن « الكف الرجعي » وتظهر بعض التجارب اثر الانفعالات الشديدة فى زيادة النسيان .

وبالاعتماد على كل ما قلناه عن التذكر نستطيع أن نتوجه الى التلاميذ فى مختلف الاعمار بالنصائح التالية :

1 — أن يحرصوا على اكبر قدر من التعلم منذ المرة الاولى .

2 — استخدام ما امكن من الصور فى التعلم والتذكر وفى مقدمتها الصور البصرية

3 — تكوين ما يستطيعون من الروابط بين المعلومات الجديدة والقديمة .

4 — ان يجعلوا فواصل زمنية بين التدريبات قدر الامكان .

5 — ان يستريحوا أو يناموا عند التعب من التعلم ، لان الذي لا يعرف كيف يستريح لا يعرف كيف يتعلم .

6 — أن يبدأوا بأخذ فكرة عامة حين حفظ درس جديد .

التخيـــل والتعـــلم

دور التخيـل فى تعـلم التلميـذ فى المـدرسة الابتـدائية :

لكي يفهم التلميذ القصة التي يقرؤها أو يسمعها ، يجب ان يكون قادرا على تخيلها ، كيف جرت فى الواقع ، والحوار الذي حدث بين اشخاصها . وتمثيل هذه القصة بعد قراءتها فى القسم يجعل تخيل الاطفال لحوادثها قريبا من الواقع . ثم أن على تلاميذ الاقسام الاخيرة من المرحلة الابتدائية أن يتخيلوا مثلا دوران الارض حول نفسها فى نفس الوقت الذي تدور فيه حول الشمس ، وكيف تتسبب هاتان الدورتان فى حدوث الليل والنهار والفصول الاربعة .

وبعد ان يستخدم المعلم كل وسائل الايضاح المتوفرة مثل الكرة الارضية المجسمة ويعرضها أمام التلاميذ وهي تدور حول مصدر ضوئي دورة كاملة وتدور اثناء ذلك حول محورها ، داعيا اياهم أن يشاهدوا ويلاحظوا ، فانه قد يدعوهم الى اكمال تعلمهم بالاعتماد على شيء من التخيل .

التخيل الابداعي وضرورة تنميته عند التلميذ :

ذكرنا فى باب النمو ، أن الطفل بعد السادسة يبدأ بالتخلي عن التخيل الايهامي البعيد عن الواقع ، ليحل محله تخيلا ابداعيا انشائيا . والتخيل الابداعي هو :

انشاء تركيبات جديدة لم تكن معروفة لدى التلميذ من قبل بالاعتماد على الخبرة الماضية .

ومن أجل ايضاح ذلك نستطيع ان نميز بين انواع التخيل على الشكل التالي :

تخيـــل ايهـــامي : مثل تخيل الطفل بأنه اصبح طيرا او سيارة .

تخيل استرجاعى عفــوى : مثل استرجاع صور من الماضي بدون توجيه كما فى احلام اليقظة وحالات التعب النفسي .

تخيــل استرجاعى ارادى . استعادة الذكريات والصور من المــاضي فى جالة التذكر .

تخيـــل ابـــداعي : وهو تخيل تركيبات جديدة يمكن ان تتحقق فى الواقع مثل : تخيل تلميذ لرسم يزين به غلاف كراسه ، او تخيل المهندس لآلة جديدة نافعة ، او تخيل الكاتب لمسرحية جديدة ، أو تخيل العالم لفرضية يفسر بها ظاهرة طبيعية او تخيل الفلاح لمراحل تكوين جمعية تعاونية . وهكذا . . فكل هؤلاء يتخيلون معتمدين على الخبرات المتوفرة لديهم من أجل فهم حقائق جديدة ، أو رسم خطط جديدة للعمــل والتأثير فى الواقع .

ورغم تأكيدنا على ان يكثر المعلم من استخدام الصور الحسية ليستطيع تثبيت الحقائق العلمية فى اذهان التلاميذ ، فانه يجب الا يغفل العمل على تنمية الخيال الابداعي عندهم ، هذا الخيال الضروري للتلميــذ فى الدراسات العلمــية والأدبية المقبلة .

وكثيرا ما يفشل التلميذ فى حل مسألة حسابية او كتابة موضوع تعبير أثناء قيامـــه بواجبه البيتى ، ويأوى الى فراشـــه ، ثم يرد الى ذهنـــه الحل ، فينهــض ليحل المسألة او يكمل كتابة موضوع التعبير . وهو حينئذ ينعم بشيء من الفرح الذي يغمر نفوس المبدعين حين يبزغ الابداع فى اذهانهم .

انتقـــال أثر التـــدريب

معنى انتقال أثر التدريب :

نلاحظ ان الفــرد الذي يستطيع تصليح الحس الذي يطرأ على جهاز المذياع ، يستطيع بعد ذلك ان يتعلم تصليح جهاز الرائي « التلفزيون » بسرعة أكثر . وعندما يتقن الطفل عمليات الجمع يصبح تعلمـــه للضرب سهلا . فكل استفادة من المعرفة القديمة فى مواجهة الاوضاع الجديدة ، انما هو حالة من حالات انتقال أثر التدريب . فانتقال أثر التدريب يعني : **أن التدرب على فاعلية قديمة يؤثر فى قدرة التلميذ على اكتساب فاعلية أخرى جديدة .**

ويطرح هذا الانتقال مشكلة تربوية هامة هي : ما الموضوعات التي يجب أن يشملها البرنامج ، والتي يؤهل التدريب عليها التلاميذ لحل مشكلات الحياة العملية بعد ذلك ؟

نظرية الملكات العقلية والتدريب الشكلي :

يرى أصحاب نظرية الملكات العقلية التي سادت ابتداء من القرن السادس عشر حتى منتصف القرن التاسع عشر ، أن الانتباه والذاكرة والتخيل والارادة وغيرها ، هي ملكات عقلية مستقلة كل واحدة منها عن الاخرى . كما يرى هؤلاء أن أي ملكة تكون قوية أو متوسطة أو ضعيفة في كل المواقف . فالذاكرة مثلا تستطيع حفظ كل شيء وتتذكره بسهولة عند من يتمتع بذاكرة قوية ، أما صاحب الذاكرة الضعيفة كيحفظ كل الحقائق ويتذكرها بصعوبة .

ويضيف أصحاب النظرية أن غرض التربية هو تقوية هذه الملكات ، وأن مواد البرنامج يجب أن تكون بالنسبة اليها كالتمارين الرياضية بالنسبة للعضلات . وبناء على ذلك ، فقد كانت مادة الحساب في المدارس الابتدائية مثلا تحوي كثيرا من الموضوعات غير المفيدة في الحياة العملية . وكان ادراج هذه الموضوعات في البرنامج راجعا الى ما عزي اليها من قيمة ترويضية لعقل الطفل . كما كان شكل المادة — أي المحاكمة التي تتضمنها — هو المهم عندهم ، وليست المعارف والمهارات التي يحصل عليها التلميذ وتفيده بعد التخرج .

لقد كانت التجربة التي قام بها العالم « وليم جيمس William James » في عام 1880 على الانتقال في الذاكرة أولى التجارب في هذا المجال . فقد حدد هو واربعة من طلابه الوقت اللازم لاستظهار جزء من كتاب « Satyr » لفيكتور هيجو . وبعد 38 يوما في حفظ مادة لمؤلف آخر ، وحيث كانوا يقضون 20 دقيقة يوميا في هذه العملية ، عادوا الى حفظ قطعة أخرى من كتاب « Satyr » . وهكذا فقد جرت هذه التجربة في مجال نوع واحد من الحفظ ، ولهذا فقد كان من المتوقع أن يزيد الانتقال في هذه الحالة عنه في حالة تختلف فيها المادة والعمل « موضوع التجربة » عن المادة والعمل اللذين استخدما في التدريب . ولكن الذي حدث أن التحسن ظهر عند ثلاثة من الطلاب بينما لم يحدث انتقال في حالة الطالب الرابع وعند « جيمس » نفسه . وقد أثارت هذه التجربة التي تعوزها الدقة بحوثا كثيرة لانها أوجدت شكا فيما كان يعتبر مسلما به .

ومن أهم الدراسات التي قامت في مجال الانتقال في الذاكرة ، الدراسة التي اجراها العلامة « سلايت « Sleight » » الذي أجرى تجاربه على تلاميذ المدارس الابتدائية وعلى طلاب من المراحل الاخرى . فقد قسم سلايت مجموعة من التلميذات الى اربع مجموعات فرعية : المجموعة الاولى « ضابطة » لم تتلق أي تدريب خاص . والمجموعة الثانية دربت على حفظ الشعر ثلاثين دقيقة كل يوم ولمدة اثنى عشر يوما ، والمجموعة الثالثة حفظت جداول تشمل أرقاما عن السكان والصادرات والواردات والعملات ، ثلاثين دقيقة كل يوم ولمدة اثنى عشر يوما ، أما المجموعة الرابعة فكانت تقضي ثلاثين دقيقة كل يوم ولمدة اثنى عشر يوما في محاولة حفظ ما تتضمنه مختارات علمية أو تاريخية أو قصصية تقرأ عليها . وقد اختبرت المجموعات الاربع في القدرة على أنواع الحفظ الاتية قبل التجريب وبعده مباشرة :

1 — حفظ عدد من الاسماء والتواريخ تعطى شفهيا .

2 — حفظ عدد من المقاطع العديمة المعنى تعطى شفهيا .

3 — حفظ قطع من الشعر يقرؤها القائم بالتجربة وتكررها المفحوصات .

4 ـ حفظ قطع نثرية ـ كما فى البند السابق ـ حفظا حرفيا .

5 ـ استيعاب ما تتضمنه مختارات نثرية تقدم شفهيا .

6 ـ حفظ مجموعة مكونة من حروف لا تقرأ غير مرة واحدة .

وبمقارنة التحسن الذي طرأ على كل مجموعات التدريب الثلاث فى كل هذه الاعمال بالتحسن الذي طرا على مجموعة الضبط أمكن قياس أثر التدريب ، فكان موجز النتائج كالتالي :

1 ـ طرات على كل مجموعة زيادة سريعة فى نوع الحفظ الذي قامت فيه بتدريب خاص .

2 ـ كان اثر التدريب على نوع من الحفظ مفيدا احيانا ، ومضرا احيانا اخرى بالنسبة الى الحفظ فى غيره من الانواع الاخرى . فالتدريب فى حفظ الشعر مثلا نشأ عنه تحسن فى حفظ الجداول والمقاطع عديمة المعنى والحفظ الحرفى للنثر . غير انه قد ادى الى نقص فى القدرة على استيعاب ما تتضمنه مادة نثرية ، وفى القدرة على استرجاع الحروف .

وقد تبين فى تجارب « ثورندايك » و « وود ورث » على الانتقال فى مجال الادراك ان المفحوصين الذين مارسوا تقدير مساحات المثلثات التي تتراوح مساحتها بين 10 ـ 100 سم2 ، الى ان اكتسبوا تحسنا كبيرا ، لم يظهروا اكثر من ثلث هذا التحسن عندما عرضت عليهم مثلثات مساحتها 150 ـ 300 سم2 ، وكذلك عندما عرضت عليهم اشكال اخرى تكافىء هذه المثلثات فى المساحة . كما وجد هذان العالمان أن التدريب الذي ادى الى تحسن كبير فى تقدير اطوال خطوط تتراوح بين 5ر1 ـ 4 سم لم يترتب عليه اي زيادة فى القدرة على تقدير اطوال خطوط تتراوح أطوالها بين 15 ـ 30 سم .

وقد بينت التجارب التي ذكرناها ومثيلاتها أن الانتقال لا يحدث نتيجة لتحسن عام فى ملكات ذهنية كالذاكرة والادراك أو غيرهما من الملكات التي كان يعددها اصحاب نظرية الملكات ، وانما يتم هذا الانتقال بين انواع النشاط المتشابهة . كما بينت ان تأثير تعلم بعض الفعاليات فى تعلم فعاليات أخرى كانت تعتبر معها من مهمات ملكة واحدة ، قد يكون ايجابيا ، وقد يكون سلبيا ، كما قد يكو غير واضح . وبالتالي لم تؤيد هذه التجارب وجود ملكات ذهنية عامة تقوى عن طريق التدريب ، وانما اظهرت ان الانتقال يتم بين الاعمال المتشابهة .

شروط الانتقـــال :

دلت نتائج التجارب على أن شروط الانتقال هي التالية :

المكـــونات المشتركة :

يحدث الانتقال بمقدار ما يوجد من عناصر متشابهة بين العمل القديم والعمل الجديد ، وهذه العناصر قد تكون أساليب فى العمل « مهارات » أو معلومات موضحة ، أو اتجاهات « صفات » ويجب الا نتوقع من التدريب على لعبة كرة اليد أن يحسن الانتباه أو الارادة فى مواجهة كل المواقف ، لأن ما يحدث هو ان اتقان لعبة كرة اليد

بجعل بعض المهارات مثل احتفاظ اللاعب بهدوئه تنتقل الى نشاط جديد مثل لعبة كرة السلة والتي تشبه اللعبة الاولى فى بعض حركاتها . واتقان عملية الجمع فى مادة الحساب يؤدي الى تسهيل تعلم عملية الضرب لان التلميذ حين يضرب يستخدم كثيرا من عمليات الجمع .

كما أن تعلم الاسماء والتواريخ فى دراسة التاريخ العربي والاسلامي تساعد التلميذ فى دراسة الادب العربي لان مواضيع المادتين تحوي أخبارا وصورا متشابهة من الماضي .

والدقة التي يكتسبها التلميذ أثناء حل بعض المسائل الهندسية تعينه بعد ذلك على حل مسائل مماثلة لها . والثقة بالنفس حين تزداد بعد النجاح فى تعلم موضوع ما تزيد انتاج التلميذ فى تعلم موضوع آخر ، خاصة حين تكون بين الموضوعين عناصر مشتركة

ولما كانت كلمة « عنصر » تستعمل عادة بمعنى الشيء البسيط الذي لا يمكن تحليله ، وكان الانتقال يتم بسبب وجود تشابه فى أمور ليست بسيطة كأسلوب الاداء وغيره ــ بين الاعمال ــ فقد رأى « وود ورث » منذ عام 1938 أن استعمال كلمة مكونات بدل كلمة « عناصر » أفضل فى الدلالة على المعنى المقصود .

وهكذا فحين توجد مكونات مشتركة بين فعاليتين يسهل تعلم احداهما التدرب على الاخرى بعد ذلك .

كما قد يكون الانتقال سلبيا حين يتكيف التلميذ مع نشاط مثل قراءة القصص ، ثم يتجه بعد ذلك الى قراءة التعريفات والعلاقات الحسابية ، وقد لا يجري أي انتقال لاثر التدرب على بعض الاعمال الى التدرب على أعمال أخرى .

ومن هنا ينبغي أن تكون دروس الحساب والتعبير والاشغال اليدوية وغيرها من المواضيع شبيهة قدر الامكان بما تتطلب الحياة العملية القيام به . وبذلك نزود التلميذ بما يلزمه للمستقبل من المعلومات المفيدة وطرق البحث وضروب الاستبصار ، والاتزان ، والدقة . . الخ . .

الانتقـــال بالتعميم :

ويتم بالنفاذ الى المبــدأ أو القانون الذي وراء الحالات المتشابهة ، ثم الاستفادة من ذلك فى حالات أخرى من نفس النوع .

طلب « جيد Judd » الى فريقين من الاطفال التصويب نحو هدف مغمور بالماء ، وبسبب انكسار الضوء بدا الهدف وكأنه فى غير موضعه الحقيقي . وقبل أن يبدأ الاطفال بالتدرب شرح مبدأ انكسار الضوء لاطفال أحد الفريقين ، ولم يشرحه لاطفال الفريق الاخر ، فلاحظ أن الفريقين قد ارتكبا أخطاء فى البدء ، ثم صححاها تدريجيا عن طريق المحاولة والخطأ ، وبعد ذلك غير عمق الهدف ، فرأى حينئذ أن الفريق الذي شرح له المبدأ يطبقه على المشكلة . وكانت نتيجة أعضاء هذا الفريق أحسن بكثير من نتيجة أعضاء الفريق الذي لا يعرف مبدأ انكسار الضوء وفى تجربة أخرى ساعد الشرح النظري على اصابة الهدف حتى فى المراحل الاولى من التدريب .

ان الانتقال في مثل هذا الاحوال لا يتوقف على حل مكونات تدرب عليها التلميذ اثناء التمرين على عمل سابق ، ثم ظهرت في العمل الجديد ، بل ان التعميم هو شكل من اشكال الشمول حيث يتجاوز التلميذ بواسطته الموضع الذى تدرب عليه الى اوضاع اخرى من جنسه .

الانتقال من خلال المواقف والمثل العليا :

ان حرص التلميذ على النظافة ووضوح الافكار في واجبات موضوع مدرسي معين ينتقل الى وظائف المواضيع الاخرى وان كان ذلك بشكل اقل . اذ ان النظافة والوضوح يصبحان مثلا اعلى يسعى التلميذ لتحقيقه في كل واجباته المدرسية . ولذلك يشير علماء التربية الى الاهمية البالغة لغرس التصميم على تبنى ضوابط السلوك العامة في نفوس التلميذ حين القيام بالأعمال المدرسية من اجل ان يكون سلوكهم في المستقبل مقبولا من المجتمع في كل المواقف التى سيمرون بها ، والتى لا حصر لها .

درجة التعلم باعتبارها من عوامل الانتقال :

دلت التجارب على ان زيادة التدريب واتقان التعلم يجعلان مقدار الانتقال الايجابي يزداد في حين ان التعلم السطحي يؤدي الى عرقلة انواع التعلم الاخرى .

عامل الوقت في الانتقال :

كلما كان الفاصل الزمني بين الفاعلية القديمة والفاعلية الجديدة اقصر ، كان الانتقال اكثر وضوحا . ثم ان آثار الانتقال تكون اكثر استمرارا من نتائج التعلم . فقد اظهرت بعض التجارب انه بالرغم من حدوث خسارة في الحفظ بسبب مرور الزمن فانه لا توجد خسارة في آثار الانتقال . وسبب ذلك ان المبادىء العامة تحفظ اكثر من المعلومات الجزئية ، وهذه المبادىء والافكار العامة هي وسائل الانتقال .

الانتقال في المواضيع المدرسية :

لقد شاع بين الناس ان بعض المواد الدراسية تنمي القدرات الذهنية اكثر من غيرها بكثير . وقد أجرى « ثورندايك » تجربة للتحقق من ذلك شملت 13500 تلميذا من تلاميذ المدارس الثانوية . وقد قسم المواد الدراسية الى عشر مجموعات واتخذ المجموعة السابعة للمقارنة . وقام بقياس مدى اثر دراسة كل من المواد الدراسية لمدة سنة في زيادة القدرة على الاستدلال . ويبين الجدول التالي الى اي حد زاد اثر كل مجموعة على الاثر المتوسط الذي احدثته مواد المجموعة 7 او الى اي حد قل عنها :

مجموعة المواد	زيادة الاثر عن المجموعه السابعه مقدرة بالنقط من مائة
1 ـ الجبر والهندسة وحساب المثلثات . . الخ	+ 0 ، 3
2 ـ التربية الوطنية والاقتصاد وعلم النفس وعلم الاجتماع .	+ 9 ، 2
3 ـ الكيمياء والطبيعة والعلوم العامة	+ 7 ،
4 ـ الحساب ومسك الدفاتر	+ 6 ، 2
5 ـ التربية البدنية ، والالعاب الرياضية . . .	+ 8 ، 0
6 ـ اللاتينية والفرنسية	8 ، 0
7 ـ ادارة الاعمال والرسم واللغة الانجليزية والتاريخ والموسيقى واللغة الاسبانية	0 صفر
8 ـ الطهي والحياكة والاختزال	ـ 1 ، 0
9 ـ علوم الاحياء والحيوان والنبات والفسيولوجيا . .	ـ 2 ، 0
10ـ فن التمثيل	ـ 5 ، 0

وتدل هذه الدراسة وامثلتها على أنه ما من مادة تمتاز امتيازا كبيرا بفضل طبيعتها كوسيلة لتنمية القدرة على التفكير . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج التجارب التي تبين أن أثر التعلم يتوقف الى حد كبير على طريقة تعليم المادة وتعلمها . فقد لا يغدو تعليم الحساب الا مجرد تدريب على الحفظ عن ظهر قلب لحقائق جوفاء غير مستساغة ولا نافعة . كما يمكن ان تكون دراسة ممتعة مفيدة فى حل مشكلات الحياة الواقعية التي يكلف بها الاطفال مثل شراء بعض المواد الغذائية ، والتحكم فى عملية دفع الثمن . . الخ . .

العـوامل الخـارجية للتعـلم

ان كل موقف تعليمي وحدة ذات قطبين احدهما المتعـلم . والثاني المجال الحيوي الذي يتحرك فيه .

المتعلم :

وقد راينا أن تحصيل المتعـلم يتوقف على عدة عوامل ذاتية أهمها .

1 ـ استعداداته العقلية ودرجة نضج هذه الاستعدادات . وقد اتضح لنا كيف أن المدرسة الحديثة تحرص على ان تتفق الخبرات التي تعلمها مع مستوى النضج .

2 ـ الاستعدادات المزاجية والدوافع والميول ويلاحظ ان بعض التلاميذ العاديين فى استعداداتهم العقلية قد يسبقون فى التحصيل المدرسي تلميذا أكثر منهم ذكاء لانهم يملكون من الصفات المزاجية والشخصية ما يساعدهم على التحصيل . فقد يكون الطفل العادي مثابرا اذا بدأ عمـلا لا يتركه حتى يتمه ويصرف وقتـا طويلا فى الحفظ والمراجعة ، بينما نجد تلميذا آخر أكثر ذكاء لكنه قليل المثابـرة لا يستطيع الانصراف الى الحفظ والاستذكار فـترة طويـلة .

3 ـ تكامل شخصية المتعلم وشعوره بالطمانينة . فالطفل الذي مر بظروف جعلته يفقـد الامن والثقة بالنفس يصبح عاجزا عن التحصيل .

4 ـ الصحة العـامة للطفل : وخاصة سلامة حواسه وجهازه العصبي ، وانسجام عمل الغـدد الصم لديه .

المجـال الحيوى :

ويشمل البيئة التي يتحرك فيها المتعلم : الناس الذين يحتك بهم ، المعـلم ، الزملاء ، الوالدين ، ثم الاشياء والافكار وعادات المجتمع وتقاليده .

1 ـ المعـلم :

ان ثقافة المعـلم واتجاهاته العامة ، وما يتخذه من قرارات أثناء احتكاكه بتلاميذه هي الاسس الرئيسية لعملية التعلم فى المدرسة ، وان اعـداد المعلم اعدادا متينا هو من أهم نواحي الاصلاح التعليمي والثقافي . فالبرنامج المعـد اعدادا وظيفيا يصبح لغـوا فى يد المعـلم غير المؤهل . والمعلم المعد اعدادا صحيحا هو المعلم الذي :

(ا) كون فكرة واضحة عن اهداف التربيه ومعناها . واصبح يعرف بوضوح اي نوع من النشء يريد تربيته .

(ب) درس طرق التربية الحديثة وتفهمها واقتنع بجدوى تطبيقها وضرورة تحسينها على الـدوام .

(حـ) درس النمو النفسي للطفل وعرف مستويات النضوج العقلي والاجتماعي للتلاميذ فى كل مرحـلة .

(د) اصبح قادرا على فهم العلاقات الاجتماعية فى القسم والمدرسة . ويستطيع ان يستفيد من هذه العلاقات الاجتماعية فى تعليم التلاميذ وزيادة تحصيلهم من جهة ، وفى تعويدهم على طريقة الحياة التي يرجوها المجتمع الكبـير من جهـة اخـرى .

(هـ) الصفـات المزاجية والاتجاهات التي تجعل منه معلما مطبوعا . ويمكن اجمال هذه الصفات المزاجية فى :

- القـدرة على معاملة كل تلميذ على أنه وحدة فريدة دون أن يجد فى ذلك عبئـا او مضايقة .
- القدرة على استيعاب وفهم دوافع السلوك المعقد واثر البيئة والخبرة الشخصية فى هذه الدوافع .
- معـرفة ان التعلم عملية تدريجية يحتاج التقـدم فيها الى وقت ؛ وان يكـون صبورا عطوفا على المتأخرين ومحبا للجميع .
- الثقة بالنفس ، وعدم الشعور بالفشل اذا وجد ان تلاميذه لا يتقدمون بالسرعة المطـلوبة .
- القـدرة على تقويم التـلاميذ تقويما صحيحا بعيدا عن التحيز
- أن يكون امينا على ما يعـرف من تلاميذه من معـلومات تخص التلاميذ وعائلاتهم حتى يظل موضع ثقتهم يلجأون اليه للنصيحة والاسترشاد .
- أن يكون حريصا على تبادل الخبرات التربوية مع زملائه وسائر العاملين فى مجال العمل والبحث التربويين .

2 ـ البرامج والكتب :

ان البرامج والكتب التي يراعى فيها طبيعة نمو التلاميذ في كل مرحلة ، هي من عناصر البيئة المدرسية الاساسية . لكنه كثيرا ما تخفق أحسن البرامج في أسسها الاجتماعية والنفسية اذا عهد بها الى معلم لا يؤمن بها . الكتاب الجيد فهو الكتاب الذي يوجه التلميذ نحو الطبيعة والمجتمع بدل أن يصبح حاجزا بين التلميذ وما حوله .

3 ـ **الوسائل التعليمية** من بصرية رسمعية واجرائية (كالتمثيل والتجريب) .

4 ـ **المناخ الصحي العام :** ونقصد به سعة غرفة القسم وسماحها للتلاميذ بالتحرك في بعض الاحيان ثم التهوية والانارة ونواحي الصحة المدرسية الاخرى .

5 ـ الجو الاداري العام :

الذي يكفل تعاون المعلمين والمديرين والموجهين واولياء التلاميذ على احاطة كل تلميذ بما تتطلبه حالته . ثم اشتراك المدرسة والاسرة في ندوات أو اجتماعات دورية (مثل مجلس الآباء والمعلمين) من أجل تضافر الجهود في توفير المناخ الصالح لانجاح العمل التربوي .

مراجع :

1 ـ جيتس ورفاقه : « **علم النفس التربوي** » الجزء الثاني ، ترجمة ابراهيم حافظ ورفاقه ، مكتبة النهضة المصرية .

2 ـ صالح ، د. أحمد زكي : « **التعلم : اسسه ونظرياته** » ، مكتبة النهضة المصرية

3 ـ عاقل ، د. فاخر : « **علم النفس دراسة التكيف البشري** »

5 ـ الغريب ، د. رمزية : « **التعلم : دراسة نفسية تفسيرية توجيهية** » ، مكتبة الانجلو المصرية .

6 ـ فهمي ، د. مصطفى : « **سكلوجية التعلم** » مكتبة مصر .

7 ـ ثابت ، ركسي : « **الذكاء ومقاييسه** » ترجمة د. عطية هنا ، ، مكتبة النهضة المصرية .

البـــاب الـــرابع

دراســة ســلوك الأطفـال

الفصـــل الأول

المــلاحظة والاستقصــاء

مفهوم الملاحظــة :

تقدمت العــلوم الحديثة ، وقطعت أشواطا بعيدة فى طريق المعــرفة بعــد أن اصطنعت أساليب الملاحظة العلمية لمختلف الظواهر الطبيعية والاجتماعية والنفسية ، وأقامت بالاعتماد على هذه الملاحظات تجاربها العلمية المستندة الى القياسات الكمية واجهزة الضبط والرصد الدقيقة . فالملاحظة اذن هي احدى طرق البحث فى جميع فروع العــلوم الطبيعية والانسانية ؛ فكما أن عالم الــكيمياء « يلاحظ » التغيرات التي تتعرض لها المــادة عند تفاعلها ، فكذلك يعتمد علمــاء النفس فى دراستهم لســلوك الاطفال على « الملاحظة » كاحدى وسائل البحث لجمع الــكثير من المعــلومات عن بعض جوانب ســلوك الاطفال التي لا تتطلب عــادة وسائل خاصة فى دراستها .

وهنــاك نوعان من المــلاحظة :

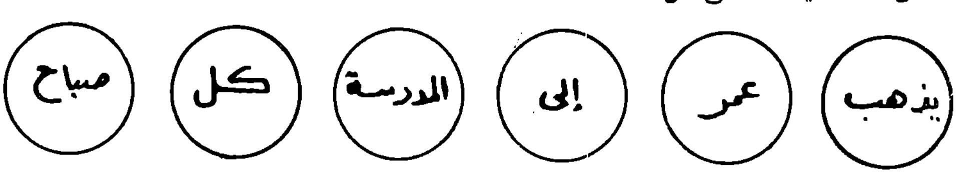
1 ــ المــلاحظة العــابرة ،

2 ــ والمــلاحظة المنظمــة .

الملاحظــة العابرة :

ان الملاحظة العــابرة هي التي تتم أثناء متابعة ســلوك الاطفال اليومي بدون محاولة مسبقة لضبط الشروط أو الظروف التي تحدث فيها هذه الملاحظة وبدون فكرة مسبقة كذلك لتفسير هذه الملاحظة . ومن الامثــلة على ذلك : ما يقوم به المعلم حينما يجد أن احد تلاميذه فى درس القــراءة يقرأ ببطء شديد ، فيعمد مباشرة الى ملاحظة الطريقة التي تنتقل بها عينا التلميذ عبر السطور عند القراءة :

هل تقف عيــناه على كل كلمة هكذا :



ـ او انه يبدأ من منتصف السطر ، ثم يرجع الى أوله هكذا :

يذهب	عمر	الى	المدرسة	كل	صباح
2	3	4	1	..	..

ـ كم مرة يتوقف فى اثناء قـراءته .. وهكذا .. (1) .

الملاحظة المنظمة :

ان الملاحظة العابرة تلفت نظرنا الى بعض نواحي السلوك التي تتطلب متابعـة مستمرة ، كما أن الملاحظة العابرة لا تلتفت عادة الا الى جانب واحد من جوانب الحالة المطلوب فحصها . ومن هنا كان لا بد من تحسين أساليب الملاحظة العادية (العابرة) واستخدام بعض أساليب الضبط بحيث نستطيع ان نجمع بواسطتها معلومات تتميز بالدقة والشمول من ناحية وبالاستمرار من ناحية أخرى .

ويفضل كثير من علمـاء النفس التربويين الملاحظة المنظمة التي تتميز بالـدقة والشمول والاستمرار على غيرها من إدوات البحث كالاختبارات أو الروائز ، باعتبار أن الاخيرة تتم فى فترات متفاوتة ، فهي أشبه ما تكون بالملاحظة الفورية مهما تهيأ لها من أساليب الضبط والمعـالجة الاحصائية (2) .

ويستعين المعـلم ببعض الوسائل التي تيسر له اجراء ملاحظة منظمة كاستخدام **« قوائم الصفات »** حيث يضع ، أثناء الملاحظة ، اشارة أمام الصفة الموجودة عند التلميذ ، ومن أمثلة هذه القوائم هذا الجزء الذي يبين علاقة الطفل بالاطفال الآخرين :

يتعاون فى اللعب مع مجموعة من الاطفال يتراوح عددهم بين طفلين وخمسة أطفـال .	☐
يعـبر عن غضبه عـادة بالألفـاظ لا بالأفعـال .	☐
يلعب الالعـاب الجماعية البسيـطة .	☐
يلاطف الاطفال الآخرين عندما يبكون أو عندما تحدث لهم اصابة .	☐

وأحيانا يرغب المعلم فى تحديد درجة وجود صفة من الصفات فى التلميذ ، فيضع لكل صفة فى القائمة « سلما تقديريا » مـكونا من ثلاثـة مستويات أو خمسـة ، ثم يضع عـلامة أمام المستوى الذي يراه موجودا لدى التلميذ . وهذا الجزء الذي يبين تأثير الطفل فى الاطفال الآخرين يوضح المقصود من قوائم **« سلالم التقدير »** (3) :

---

(1) وين رايتستون Wayne Wrightstone : « **الاختبارات النفسية ودلالتها** » ، ترجمة : الدكتور عطيه محمود هنـا ، «**سلسلة دراسات سيكولوجية رقم 23** » ،مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ص 51 .

(2) دوبيس : « **عـلم نفس الطفل** » ، ترجمة حافظ الجمالى ، ص 551

(3) وين راتستون ، المصـدر السـابق ، ص 52 ، 53 .

ضع علامة امام عبارة واحدة فقط :

1 ـ يتجنبه الآخرون . . . . ☐

2 ـ يتسامح مع الآخرين . . . . ☐

3 ـ يحبه الآخرون . . . . ☐

4 ـ يحبه الآخرون حبا جما . . . . ☐

5 ـ اذا غاب يفتقده الآخرون . . . . . . ☐

مزايا الملاحظة وعيوبها :

من مزايا الملاحظة :

1 ـ انها افضل من اجراء المقاييس والاختبارات فى كثير من الاحيان ، لانها تمكننا من متابعة نمو التلميذ وتقدمه يوما بعد يوم فى حين ان اجراء الاختبارات أو «الروائز» لا يكون الا على فترات متباعدة .

2 ـ تقدم لنا الملاحظة حقائق هامة عن الطفل وخاصة اذا كان القائم بالملاحظة ماهرا ومدربا بحيث لا يدع التلميذ يشعر بأنه تحت الملاحظة أو المراقبة . ومن هنا يحسن أن تكون الملاحظة في المواقف التي يتوقع أن يسلك التلميذ فيها سلوكا تلقائيا . ويمكن أن يتم ذلك فى ساحة المدرسة أو أثناء النشاط المدرسي أو خلال الرحلات المدرسية . . الخ . .

3 ـ تؤدي الملاحظة فى كثير من الاحيان الى الوقوف على جوانب هامة لم تكن معروفة عن سلوك الطفل الأمر الذى قد يعقبه اجراء دراسات أخرى تعتمد على اساليب بحث معمقة .

ومن عيوب الملاحظة :

1 ـ ان المعلم لا يستطيع ان يلاحظ سلوك كل طفل على حدة الا اذا كان عدد تلاميذ قسمه لا يتجاوز الثلاثين .

2 ـ ان المعلم قد يركز على جانب معين من السلوك ويخصه بملاحظته ، مهملا جوانب أخرى قد يراها هو غير ذات أهمية فى حين تكون ضرورية لفهم سلوك الطفل .

3 ـ قد يخطىء المعلم فى تفسير ملاحظاته نتيجة للتسرع أو التأثر بآرائه الذاتية .

المقابلة :

قد يشعر المعلم أن مجرد قيامه بملاحظة سلوك التلميذ لا يفي بالغرض ، وأن هناك جوانب يود استيفاءها ، ومن هنا فانه يلجأ الى ترتيب « مقابلة » مع التلميذ عساه أن يعرف من خلالها بعض الخبايا الكامنة وراء تصرفاته وسلوكه الظاهر .

ويتطلب اجراء المقابلة مهارة فائقة من المعلم ، وحسن تصرف ، كما تتطلب منه ، قبل كل شيء ، أن يكسب ثقة التلميذ وحبه . وعلى المعلم أن يحيط المقابلة بجو من العطف والرعاية الصادقة للتلميذ ، وأن يشجعه على المضي في الحديث عن طريق بث روح الرضا والطمأنينة في نفسه ، كما ينبغي على المعلم أن يحافظ على سرية ما قد يبوح به الطفل اليه من أمور تعتبر حساسة بالنسبة اليه أو تتعلق بأسرار عائلته .

ويجد المعلم المبتدىء عادة صعوبات في اجراء المقابلة ، فيلقى من التلميذ مقاومة وعنادا واصرارا على عدم التحدث ، والرغبة في التوقف عن اتمام المقابلة . وغالبا ما تكون هذه الصعوبات نتيجة لما قد يقع فيه المعلم غير المجرب من أخطاء ، منها مثلا :

1 ــ كثرة حديث المعلم وكثرة اسئلته .
2 ــ كثرة اسداء النصائح والارشادات اثناء المقابلة .
3 ــ تركيز المعلم أسئلته على نواح معينة قد تحرج التلميذ .
4 ــ التوبيخ .
5 ــ التسرع في اصدار الاحكام على اقوال التلميذ .

وننصح المعلم المبتدىء بأن يعد الاسئلة التي سيوجهها الى التلميذ قبل المقابلة لكي يتقي الوقوع في المحاذير الآنفة الذكر .

وقد يستعين المعلم في النهاية بمصادر أخرى يستقي منها بعض المعلومات التي تكمل استقصاءه لجوانب المشكلة التي يبحثها ، كالرجوع الى اسرة التلميذ لمعرفة الظروف المنزلية التي تؤثر في حالته او معرفة اصدقائه والوسط الذي يعيش فيه .. الخ ..

البطاقة المدرسية :

البطاقة المدرسية وسيلة لتنظيم ملاحظات المعلم وتوفير عنصري الشمول والاستمرار لها . ولذلك فهي تقتضي تسجيلا منظما للحقائق والمعلومات التي يلاحظها المعلم على تلاميذه .

ومن أهم فوائد البطاقة المدرسية ، الى جانب كونها وسيلة لدراسة سلوك الطفل ما يأتي (4) :

1 ــ أنها تستمر مع التلميذ من أول دخوله المدرسة حتى تخرجه منها ، ولهذا فائدة عظمى في توجيه التلميذ الى نوع التعليم الذي يصلح له بعد انهائه المرحلة الابتدائية .

2 ــ تعين البطاقة المدرسية ادارة المدرسة عند النظر في أمر نقل التلميذ من سنة دراسية الى أخرى .

3 ــ تفيد البطاقة المدرسية في تشخيص وعلاج بعض نواحي الشذوذ لدى الطفل .

4 ــ تعتبر البطاقة المدرسية وسيلة جيدة من وسائل زيادة وتحسين الصلة بين المنزل والمدرسة .

---

(4) صالح عبد العزيز : « **التربية وطرق التدريس** » الجزء الثاني ، الطبعة السادسة ، دار المعارف القاهرة ، 1966 ، ص 120 ــ 145 .

مكونات البطاقة المدرسية :

البطاقة المدرسية سجل شامل لجميع جوانب نمو التلميذ ، فهي تحتوي على بيانات عن اسم التلميذ ، وتاريخ ولادته ، وعنوانه ، واسم والده أو ولي أمره ، والحالة الصحية للتلميذ ، ودرجاته فى العمل المدرسي ، ومواظبته ، وبعض نتائج اختبارات الذكاء والميول ، ان وجدت ، وصفاته الشخصية والاجتماعية ، وملاحظات المعلم لبعض قدرات التلميذ ، ومواطن الاهتمام لدى الطفل والمشكلات التي يعاني منها ، وكذلك ملاحظات عن الآباء عن ذلك . كما تشمل البطاقة بعض البيانات عن أسرة التلميذ كمهنة الوالد والوالدة ، وهل يعيشان معا ، أم هما منفصلان بالطلاق ، وعدد الاخوة والاخوات ، وغيرهم من أفراد المنزل ، وأماكن اللعب وأثاثه .. الخ ..

شروط اعداد البطاقة المدرسية :

1 ــ يجب أن يشترك فى اعداد البطاقة المعلمون ومديرو المدارس (بجانب المختصين فى التربية وعلم النفس) .

2 ــ أن تكون البطاقة مناسبة الحجم حتى يمكن حفظها والرجوع اليها فى أي وقت .

3 ــ ان تصنف البطاقة تصنيفا سليما بحيث تحدد المعلومات المطلوبة فى كل جانب من جوانب شخصية التلميذ ، وترتب علاقاتها بالجوانب الاخرى .

4 ــ ان يكون الورق المستعمل فى طباعتها من النوع المقوى اللين الذي يتحمل تناول الايدي المختلفة دون أن يتمزق أو يتسخ حتى تعمر البطاقة أطول فترة ممكنة .

5 ــ أن تشتمل البطاقة على خانات لجميع سنوات الدراسة .

6 ــ أن يراعي فى تصميم البطاقة البساطة والدقة فى نفس الوقت بحيث لا يحتاج المعلم الى كتابة معلومات كثيرة ، بل يكتفي بوضع كلمة أو علامة فى الخانة المخصصة لذلك ، فتشير الى المعنى المطلوب .

7 ــ ويفضل أن يلحق بالبطاقة دليل للمعلم يعينه على استخدام وتفسير المعلومات التي يتحصل عليها بواسطة البطاقة (5) .

نموذج لبطاقة مدرسية لتلميذ المدرسة الابتدائية (6)

ولاية :

دائرة تفتيش : ....

المدرسة : .... مكانها : ....

اسم التلميذ : ....

صورة التلميذ

تاريخ ومكان الولادة :

القسم : ....

الجنس : (ذكر ــ أنثي) ....

(5) محمد كامل النحاس وآخرون : « **أصول التربية وتطبيقاتها فى المدرسة الابتدائية** » الطبعة السابعة ص : 57 ــ 59 .

(6) بتصرف عن : « **أصول التربية وعلم النفس** » الجزء الاول ، مديرية الكتب المدرسية ، دمشق 1967

الجنسية : ....

اسم الوالد أو ولي الأمر : .... عنوانه : ....

عمله : ....

عنوان العمل : ....

التغييرات التي تطرأ على البيانات السابقة :

(مثل تغيير العنوان أو الانتقال من مدرسة الى أخرى . .) .

المواظبة

تدون أيام الغياب ثلاث مرات فى العام الدراسي وفقا لفترات الدراسة الثلاث

	19..-19			19..-19			19..-19			19..-19			19..-19			19..-19		
القسم	الاول			الثاني			الثالث			الرابع			الخامس			السادس		
فترات الدراسة ..	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
عدد أيام الغياب : بعذر مقبول																		
عدد أيام الغياب : بدون عذر أو بعذر غيرمقبول																		

الناحية الصحية

السنة الدراسية	19..-19	19..-19	19..-19	19..-19	19..-19	19..-19
القسم	الاول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
قوة النظر						
قوة السمع						
سلامة النطق . .						
حالة الصحة العامة (جيدة ــ عادية ــ ضعيفة)						

التحصيل والنشاط المدرسي

التقديرات : (أ) ممتاز . (ب) جيد . (ح) متوسط . (د) ضعيف . (هـ) ضعيف جدا

السنة الدراسية	19..–19	19..–19	19..–19	19..–19	19..–19	19..–19
القسم	الاول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
المواد	التقدير	التقدير	التقدير	التقدير	التقدير	التقدير
1) المحادثة . . . . 2) القراءة . . . . 3) الحساب . . . 4) ملاحظة البيئة . الخ						
ملحوظات						

أوجه النشاط الحر

أوجه النشاط التي يشترك فيها التلميذ بمحض رغبته .

السنة الدراسية	القسم	نوع النشاط
19 .. – 19 ..	الاول	
19 .. – 19 ..	الثاني	
. . الخ . .		
المواقف البارزة التي نال التلميذ فيها جوائز		
–		
–		
–		

سجل الاختبارات

نوع الاختبار	اسم الاختبار	التاريخ	القسم	النتيجة

صفـــــات الشخصـــية

توضع علامة (+) أمام الصفة الموجودة عند التلميــذ .

الصفات	السنة الدراسية / القسم	19-19.. الاول	19-19.. الثاني	19-19.. الثالث	19-19.. الرابع	19-19.. الخامس	19-19.. السادس
الاعتماد على النفس	يعتمد على نفسه دائما يعتمد على نفسه أحيانا لا يعتمد على نفسه						
الاقبال على العمل	حـريص على الاقبـال على العمل يعمل أحيانا مهمل دائمـا						
الترتيب	مرتب دائما مرتب أحيانا غير مرتب						
علاقته بزملائه	مختلط بزملائه دائما مختلط بزملائه أحيانا منعزل						
الطـاعة	مطيع دائما مطيع أحيانا غير مطيع						

صفات أخرى بارزة مثل : حب التملك ـ حب السيطرة ـ الاثرة (الانانية) ـ النظـام ـ النظـافة . . الخ . .

النـــــواحي الاجتماعيـــة

السنة الدراسية / القسم	19-19.. الاول	19-19.. الثانى	19-19.. الثالث	19-19.. الرابع	19-19.. الخامس	19-19.. السادس
مع من يعيش التلميذ ؟ (مع الوالدين ـ مع الاب ـ مع الام ـ مع آخرين)						
عمـل الاب ، نوعـه هل تعمل الام ؟ نوع العمل						
عـدد أفراد الاسرة						

عـدد الاخـوة							
ترتيب التلميـذ فى الولادة بالنسبة للاخـوة							
عـدد غـرف المسكن							
وسـائل شغـل أوقـات فـراغ							

مشـــكلات خاصـــة بالتلميـــذ

السنة الدراسية	القسم	التـاريخ	ملخص المشكلة والتوجيهات التي أعطيت بشانها

ملاحظـات عـامة :

1 –
2 –
3 –
4 –
5 –

رأي المدرسة فى توجيه التلميذ :

–
–
–

توقيع المســؤول عن البطاقة **توقيع المـدير**

مراجـع :

1 – دوبيس (تحت اشرافه) : « **علم نفس الطفل** » ، ترجمة حافظ الجمالى ، دمشق ، 1965 .

2 – صالح عبد العزيز : « **التربية وطرق التدريس** » ، الجزء الثاني ، الطبعة السادسة ، دار المعارف القـاهرة 1966 .

3 – محمد كمال النحاس وآخرون : « **اصول التربية وتطبيقاتها فى المدرسة الابتدائية** » ، الطبعة السـابعة وزارة التربية والتعليم ، القـاهرة 1969 .

4 – مديرية الـكتب المدرسـية « **أصول التربية وعلم النفس** » ، الجزء الاول ، وزارة التربية ، دمشق عـام 1967 .

5 – وين رايتسون Wayne Wrightstone « **الاختبارات النفسية ودلالتها** » ، ترجمة د. عطـية محمود هنـا ، دراسات سيكلوجية ، 23 ، النهضة المصرية ، القـاهرة .

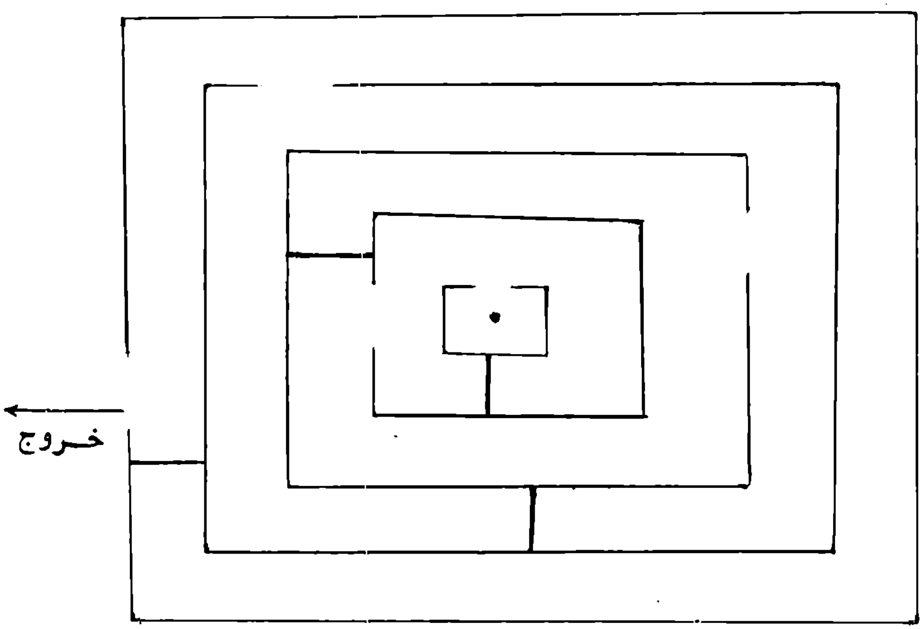
الفصــــل الثـــاني

مقاييس الذكاء والقــدرات العقلـــية

نستطيع أن نميز بين نوعين أساسيين من مقاييـــس الذكاء : مقاييـــس فردية ، ومقاييس جماعية . وان كان بعض هذه الاختبارات يمكن أن يستعمل كمقياس فردي ومقياس جماعي . وسنتكلم عن كل من هذين النوعين مع ذكر بعض النماذج ، وبيـــان كيفية اجــرائها والاستفادة بنتائجها .

مقاييس الذكاء الفردية :

ومقاييس الذكاء الفردية هي مقاييس تطبق على كل تلميذ منفردا . واكثر هـــذه المقاييس استعمالا هو مقياس « بينيه ـ ستانفورد » الذي تكلمنا عنه آنفا ، والذي كثيرا ما تقارن نتائج المقاييس الاخرى بنتائجه من أجل معرفة مقدار صـــدق هذه المقاييس .



« شـــكل 16 » : نموذج من متاهات بورتيوس تناسب عمر 10 سنوات (1)

(1) احمد زكي صـــالح : « علم النفس التربوي » ، ص 458 .

وهناك مقاييس فردية ــ عملية مثل مقياس « متاهات بورتيوس » . ويتكون هذا المقياس من 11 متاهة تتدرج من السهل الى الصعب ، وكل واحدة منها مرسومة على ورقة منفصلة . واولى هذه المتاهات تناسب سن 3 سنوات ، وتليها متاهة تناسب سن 4 سنوات ، وهكذا ، حتى سن 14 سنة ، باستثناء سن 13 سنة ، حيث لا توجد متاهة خاصة به .

ولا يحتاج تطبيق هذا المقياس الا الى أوراق المتاهات وقلم رصاص . ويعتبر الطفل ناجحا فى متاهة سن 3 سنوات اذا لم يقطع بقلم الرصاص الخطوط المحددة للممر او اركان المتاهة فى اكثر من ثلاثة مواضع . وينجح فى متاهة سن أربع سنوات اذا لم يقطع الممر فى اكثر من موضعين . كما يسمح للطفل بمحاولة ثانية فى كل من المتاهتين السابقتين .

وحين نقيس ذكاء طفل فى مرحلة الدراسة الابتدائية ، يحسن البدء بمتاهة سن الخامسة . فنعرض رسم المتاهة على التلميذ المفحوص وندله على نقطة البدء ثم نوجهه الى الخروج من المتاهة من احدى فجوتين ، طريق احداهما أقصر من طريق الأخرى ، مع تنبيهه بألا يقطع خطا أو يصل الى ممر مغلق . وحين يدخل المفحوص فى ممر مغلق يعطى ورقة أخرى ويسمح له بالمحاولة الثانية . أما اذا خرج من الفتحة البعيدة فيعطى نصف درجة فقط .

اما فى المتاهات التالية حيث لا يوجد لكل منها الا فجوة واحدة ، فتعرض المتاهة على المفحوص مع الاشارة الى نقطة البدء ثم نطلب منه أن يخرج من هذه المتاهة . وحين يدخل فى طريق مقفل نوقفه ونبدل له الورقة ، ونسمح له بالمحاولة الثانية . ونعطي الطفل درجة عندما ينجح فى اجتياز المتاهة فى المحاولة الاولى ، ولا يعطى الا نصف درجة اذا اقتضى نجاحه فى اجتيازها محاولة ثانية . ونستمر فى اعطائه المتاهات التالية حتى يفشل فى محاولتين متتاليتين ، فيوقف ، لانه قد وصل الى اقصى قدرته .

وفى متاهة سن 12 سنة نعطي الطفل درجة واحدة اذا نجح فى المحاولات الثلاث الاولى ، ويعطى نصف درجة فقط اذا نجح فى المحاولة الرابعة .

واما فى متاهة سن 14 سنة ، فنعطي درجتين فى المحاولة الاولى ، ثم نحسم نصف درجة عن كل محاولة لاحقة . فمثلا نعطي الطفل الذي ينجح فى المحاولة الثانية درجة ونصف ، وهكذا . .

ونضيف بعد ذلك الى مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطفل الذي فى مرحلة الدراسة الابتدائية أربع درجات أخرى تقابل سنوات ما قبل الخامسة ، فيكون المجموع هو العمر العقلي لهذا الطفل بصفة تقريبية .

هذا ويحسن الا نعتمد اعتمادا كليا على هذا الاختبار وحده ، بل يجب أن نجري الى جانبه اختبارات أخرى للتأكد من صحة نتائجه .

المقاييس الجماعية :

والمقاييس الجماعية ، هى مقاييس تقيس ذكاء عدد كبير من الافراد فى وقت واحد ، وهذه بدورها تنقسم الى قسمين : مقاييس لفظية ، واخرى غير لفظية ، وان كان الكثير منها يتضمن أسئلة تتطلب اجابات لفظية وأسئلة تتطلب اجابات عملية . وقد وضعت مقاييس جماعية لتلاميذ المدارس الابتدائية ، أخرى لتلاميذ المراحل اللاحقة .

ومن المقاييس الجماعية المخصصة لتلاميذ المـرحلة الابتـدائية ، مقياس العالم الانكليزي « بالارد Ballard » الذي طبقه الاستاذ « اسماعيل القباني » على البيئة العربية المصرية تحت اسم « مقياس الذكاء الابتدائي » . ويستعمل هـذا المقيـاس للتلاميذ الذين تتراوح اعمارهم بين السابعة والخامسة عشرة ، ويتكون من صورتين متكافئتين ، تحتوي أولاهما على واحد وثلاثين سؤالا تسبقها خمسة أسئـلة للتمرين ، وتحتوي الصورة الثانية على ثلاثة وثلاثين سؤالا يسبقها سؤال واحد للتمرين . ويحتاج تطبيق كل صورة من صورتي المقياس الى أربعين دقيقة ، ويمكن أن يطبق على تلاميذ قسم بطريقة جماعية ، كما يمكن تطبيقه على تلميذ واحد فى العيادات النفسية .

وتتطلب أسئـلة هـذا المقياس **تـذكر اعـداد** ، مثل (اكتب العدد الـذى يلى عدد 15) ، **واكمال سلاسل أعداد** ، مثل : (اكتب العدد الذى يتبع فى سلسلة الأعداد : 12 — 10 — 8 — 6) ومتضادات ، مثل : (اكتب الكلمـة التى معناها عكس كلـمة رخيص) ، **وعلاقات تشابه** ، مثل : (قط ـ كلب ـ حصان ـ كتاب ـ خروف) هذه المعاني أربعة منها من جنس واحد والباقي يخالفها والمطلوب كتابة المعنى المخالف ، **وترتيب عبارا ت**، مثل : (الظهر ـ خرج ـ الولد ـ بعد ـ للفسحة) رتب هذه الكلمات لتصبح جملة مفهومة ، كما يحتوي المقياس على **سخافات أو مفارقات** على التلميذ أن يكشفها مثل : (يجب دائما غلي البطاطا فى المـاء البارد) .

وللمقياس كراس تعليمات يوضح طريقة تطبيقه ويحوي الاجابات الصحيحة ، وجدول يستخدم فى تحويل الدرجات الى ما يقابلها من عمر عقلي .

ومن المقاييس غير اللفظية والتي هي جماعية وفردية فى نفس الوقت : مقياس رسم الرجل «جـودانف Goodenough » .

نقد انتهى « **جودانف** » بعد دراسة احصائيه الى أن مقدار التفاصيل التى يظهرها الطفل فى رسم رجـل حين يطلب اليـه ذلك ، ومقدار الدقة بين نسب هذه الاجـزاء يدلان على درجة ذكاء هـذا الطفـل .

وهذا الرسم لا يستغرق عـادة أكثر من عشر دقائق . ويصلح هـذا المقيـاس للتطبيق على الاطفال الذين تقع أعمارهم بين سن الثالثة والنصف ، وسن الثالثة عشرة والنصف . ولكن نتائجه تكون أكثر دقة فى الفترة الواقعة بين الرابعة والعاشرة . وهذا المقياس مفيد فى الوصول الى فكرة سريعة عن ذكاء تلاميذ المدارس الابتدائية ، وكذلك فى الوصول الى اكتشاف الاطفال المتخلفين ذهنيا شرط أن تؤيد نتائجه نتائج مقاييس أخرى . وقد اعتبرت « جـودانف » أنه يمكن اتخاذ ما يظهر الطفل فى رسمه من العناصر الاحدى والخمسين المبيـنة فى الجدول التالي مقياسا لذكائه :

جدول مقياس الذكاء

1	وجود الرأس	14	وضوح الانف والفم والشفتين	27	راحة اليد متميزة وواضحة	40	التوافق الحركي لخطوط الذراعين والساقين
2	وجود الساقين	15	وجود فتحتي الانف	28	ظهور مفصل الكتف أو مفصل الكوع	41	وضوح تقاطيع الوجه وفى أماكنها الصحيحة
3	وجود الذراعين	16	وجود الشعر	29	ظهور مفصل الركبة أو مفصل القدم	42	وجود الاذن
4	وجود الجذع	17	حول الرأس والوجه	30	تناسب حجم الرأس مع الجسم	43	فى المكان الصحيح
5	طول الجذع أطول من عرضه	18	وجود الملابس	31	تناسب طول الذراعين مع الجذع	44	وجود الحاجب ورموش العين
6	ظهور الكتفين بوضوح	19	وجود قطعتين من الملابس	32	تناسب طول الساقين مع الجذع	45	وضوح انسان العين
7	اتصال الذراعين والساقين بالجذع	20	تغطية الملابس للجسم	33	تناسب حجم القدمين	46	صحة أبعاد العين
8	هذا الاتصال فى الاماكن الصحيحة	21	الملابس أكثر من قطعتين	34	بعدا كل من الذراعين والساقين	47	اذا كان الابصار واضحا
9	وجود الرقبة	22	الملابس كاملة	35	ظهور الكعب	48	ظهور الذقن والجبهة
10	تمشي خطوط الرقبة مع الرأس والجذع	23	وجود الاصابع	36	التوافق الحركي لخطوط الرسم	49	بروز الذقن ووضوح تفاصيلها
11	وجود احدى العينين أو كليهما	24	اذا كان عددها صحيحا	37	ظهور الحركة فى خطوط الرسم	50	الرسم الجانبي أو البروفيل الجزئي
12	وجود الانف	25	اذا كانت تفاصيلها واضحة	38	وضوح خطوط الرأس وتوافقها مع الرقبة	51	الرسم الجانبي أو البروفيل الكلي
13	وجود الفم	26	اذا كانت الابهام متميزة	39	التوافق الحركي للجذع		

وتعطى درجة واحدة عن كل نقطة من النقاط المبينة فى الجدول السابق ، ثم يحسب مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطفل ، ويتخذ أساسا لمعرفة عمره العقلي وفقا للجدول الآتي (3) :

الـدرجات	2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	42
العمـر العقـلي بالسنوات	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

وبمعرفة العمر الزمني يمكن حساب نسـبة الذكاء :

تعقيب :

تفيد المقاييس الجماعية فى توفير الوقت ، الا انها لا تغنى عن المقاييس الفـردية لان المختبر فى حالة المقياس الفـردي يكون على مقربة من الطفل فيلاحظ أثناء تطبيق المقياس حالته ، وما قد تتضمن من ارتباك أو قدرة على تركيز الانتباه أو عدم قـدرة على الانتفاع بالاخطاء السابقة . كما يتمكن من ملاحظة الصفات المزاجيه لهـذا الطفل كالمبالغة فى الثقة بالنفس أو الاندفاع أو التردد أو عدم الاكتراث . ولا يعول كثـيرا على المقاييس الجماعية فى الاقسام الاولى من المرحلة الابتدائية لان الاطفال يكـونون غير متمكنين بعد من الـكتابة بشكل حسن . ويكون لهذه المقاييس دور حين يأتي المعـلم الى القسم لاول مرة فيجري قياسا ليأخذ فكرة عـامة عن المستوى الذهني للقسم بوجه عـام .

والقياس غير اللفظي أو العملي مثل مقياس « بورتيوس » رغم أهميته فى قيـاس ذكاء الاطفال الذين يعانون نقصا فى القدرة اللغوية ، فانه لا يغني عن المقاييس التي تشتمل على أسئلة متنوعة تتناول مختلف جوانب التكوين الذهني مثل مقياس « بينيه ــ ستانفورد » بل يجب أن تضاف نتائجه الى نتائجها .

وتكثر المقاييس « اللفظية ــ العملية » من الاسئـلة العملية فى السنوات الاولى ، بينما تقلل من عـدد هذه الاسئـلة بالتدريج .

ويجب أن تكمل نتائج قياس الذكاء بنتائج قياس سمات الشخصية الاخرى . كما يجب أن يكون واضحا أن تطبيق هذه المقاييس يقتضي تأهيلا وفطنة وتدريبا . واذا كنا لا نريد أن نسد باب المحاولة أمام المعـلم الذي هو على مقربة من التلميذ ، فان عليه أن يستنير بآراء الخبراء والاخصائيين قبل أن يعطي حكما نهائيا فى مقدرة تلميذه الذهنـية .

الارتباط بين نتائج قياس الذكاء (نسبة الذكاء) والتحصيل المـدرسى

ان بيان العـلاقة بين نسبة الذكاء والتحصيل المدرسي يقتضي توضيح ما يلي :
أولا : توزع التلاميذ حسب نسبة الذكاء .

(3) محمد خليفة بركات : « **الاختبارات والمقاييس العقلية** » ، ص : 230 ـ 232 .

ثانيا : شكل ارتباط نسبة الذكاء بالتحصيل المدرسي بوجه عام .

ثالثا : علاقة هذه النسبة بكل مادة دراسية فى المرحلة الابتدائية على حدة .

توزيع التلاميذ حسب نسبة الذكاء :

فى دراسة أجراها « تيرمان » و « ميريل » على 2904 من الاطفال قاسا ذكاءهم بمقياس « بينيه ــ ستانفورد » بعد أن استخدما كل الوسائل الممكنة ليكون هؤلاء الأطفال عينة مناسبة لتمثيل الوسط ، تبين أن توزع التلاميذ حسب نسب الذكاء كما هو موضح فى الجدول التالي :

التوزيع المئوي لنسب ذكاء المجموعة المفحوصة 2904 طفلا (4)

الفئة	نسبة الذكاء	النسب المئوية لجميع الاطفال فى الفئة
عال جدا	160 — 169	0ر03
	150 — 159	0ر2
	140 — 149	1ر1
عال	130 — 139	3ر1
	120 — 129	8ر2
متوسط عال	110 — 119	18ر1
عادي أو متوسط	100 — 109	23ر5
	90 — 99	23ر0
متوسط منخفض	80 — 89	14ر5
على حدود الضعف العقلي	70 — 79	5ر6
ضعف عقلي	60 — 69	2ر0
	50 — 59	0ر4
	40 — 49	0ر2
	30 — 39	0ر30

ولو رسمنا منحني التوزع لهؤلاء التلاميذ حصلنا على منحني شبيه بالذي رأيناه فى الفروق الفردية من حيث تجمع معظم التلاميذ فى الوسط وقلتهم فى الطرفين .

الذكاء والتحصيل المدرسى بوجه عام :

تقع مختلف درجات « الضعف العقلي » دون نسبة الذكاء 70 ، ويجب أن يوجه اطفال هذا المستوى الى مدارس الضعاف عقليا . وتعتبر نسبة الذكاء 70 الحد الادنى الضروري لانتساب الطفل الى المدرسة العادية . ويلاحظ المعلمون تخلف الاطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين 70 ــ 90 فى التحصيل ، وسيجد هؤلاء الدراسة النظرية فى المدرسة المتوسطة العادية عسيرة .

(4) جيتس ورفاقه : **« علم النفس التربوي »** ترجمة : ابراهيم حافظ ورفاقه ــ الجزء الاول ، ص 260 .

والاطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين 91 ـ 110 يستطيعون الانتقــال من ســنة الى اخرى بانتظام ، ويشكل هؤلاء حوالي 50 % من تلاميذ المدارس الابتدائية عــادة .

وبعد ذلك يأتي الاطفال ذوو نسب الـذكاء العالية . ويلاحظ أن الاطفال الذين تقل نسبة ذكائهم عن 90 توجه لهم عناية خاصة قبل أن ينقــلوا الى السنة التالية ، وذلك من أجل أن يظل القسم متماسكا . لـكن برامج الدراسة بوجه عــام تغفل امر التلاميذ الذين تزيد نسبة ذكائهم عن 110 لانهم قــلة .

علاقة الذكــاء بكل مادة دراسية على حدة :

تنبىء اختبارات « بينيه » بشكل واضح عن مدى النجاح المحتمل فى الاعمــال المدرسية بوجه عــام ، لـكنها لا تشخص استعدادات التلميذ الخاصة فى كل مادة على حدة . وقد توصل « بيرت » فيما يتعــلق بالارتباط بين درجات الاختبار والاتقان الفعلي للمواد المختلفة فى المرحــلة الابتدائية الى ما يلي :

الارتباط بين	الذكاء والانشاء	: + 0ر63
	الذكاء والمطالعة	: + 0ر56
	الذكاء والحساب (مسائل)	: + 0ر55
	الذكاء والتهجي	: + 0ر52
	الذكاء والكتابة (الخط)	: + 0ر21
	الذكاء والاشغال اليدوية	: + 0ر18
	الذكاء والرسم	: + 0ر15

وتدل هذه الارتباطات على أن اختبارات « بينيه » لا تقيس القدرات فى النواحي المدرسية المختلفة بدرجة متساوية من الدقة ، وانما تعبر بالدرجة الاولى عن القدرة فى اللغات والمواد المجردة كالانشاء والمطالعة والتهجي والحساب . والتلاميذ الـذين تكون نسبة ذكائهم عالية يتفوقون بوجه عــام على ذوي نسب الذكاء المنخفضة فى هذه المواد ، ولكنهم لا يتفوقون عنهم كثيرا فى الخط والأشـغال اليدوية والرسم ، اى القدرات الآلية والحركية .

مقاييس القدرات والاستعدادات :

نتيجة لانخفاض الارتبــاط بين مقاييس الذكاء والقدرات الميكانيكيــة والحركيــة والمواهب الفنية والموسيقية قام نفر من الباحثين بوضع مقــاييس خاصــة بهــذه القدرات ، ثم مقاييس أخرى تتعلق بمختلف القدرات . (اما فى المدرسة الابتدائية فان مقــاييس القدرات الخاصة أقل استخداما . وعند استخدامها يقتصر على مقــاييس القدرة الموسيقية والقدرة الفنية ، وليس هناك زمن محدد لتطبيقهــا فى المدرسة الابتدائية ، ولـكن ربما كان أفضل وقت لاجرائها هو عندما يظهر أن بعض الاطفال لديهم موهبة خاصة) (5) .

---

(5) دين رايتستون : « **الاختبارات النفسية ودلالتها** » ترجمة : عطية محمود الهنا ، ص 101 .

وقد أدى هذا الاتجاه الى وضع مقاييس تقيس مدى استعداد الطفل لتعلم احدى المواد بنجاح وبواسطة ما يحمل من فطرة واكتساب . ومن المقاييس الحديثة من هذا النوع الاخير مقاييس الاستعداد للقراءة ومنها : مقاييس « جيتس » للاستعداد للقراءة ، وتعطى للتلاميذ بعد دخولهم السنة الأولى بقليل وتتكون من العناصر الخمسة الآتية :

1 ـ **اختبار تعليمات الصور** : ويتضمن هذا الاختبار اعطاء التلميذ طائفة من التعليمات الشفهية لتنفيذها بوضع علامات أمام أشياء معينة فى صورة ، وهو يقيس القدرة على تفسير الصور ، والانتباه للتعليمات وتنفيذها ، والتعرف فى الصورة الى أشياء مألوفة بالنسبة الى الاطفال .

2 ـ **اختبار اختيار الكلمات المناسبة** : ويقيس هذا الاختبار درجة اعتياد التلميذ على صور الكلمات المطبوعة فى مستوى عادى .

3 ـ **اختبار ادراك الكلمات** : ويقيس هذا الاختبار القدرة على التعرف الى كلمات مطبوعة بحروف صغيرة فى صفحة بعد عرضها على الطفل مدة خمس ثوان على لوحة كتبت عليها الكلمات بحروف كبيرة .

4 ـ **اختبار التنغيم** : ويقيس قدرة الطفل على تمييز الاصوات التي تتكون منها الكلمات ،وتدخل هذه القدرة فى تعلم « مخارج الحروف » .

5 ـ **اختبار قراءة الحروف والارقام** : ويقيس القدرة على قراءة الحروف الهجائية والعد الى عشرة .

وهكذا ، فان هذه الاختبارات تكشف لنا نواحي الضعف عند التلميذ ، وتمكننا من معالجتها لنساعده على متابعة القراءة بشكل جيد . وحين نضم نسبة ذكاء التلميذ الى الدرجات التي يحصل عليها هنا والى ما نعرفه عن سلامة حواسه وظروفه الاجتماعية ، فاننا نصل الى تقدير صحيح لمدى نجاح الطفل فى القراءة فيما بعد .

فوائد مقاييس الذكاء والقدرات :

نستطيع ان نوجز فوائد مقاييس الذكاء والقدرات بما يلي :

1 ـ **بيان الحد الذي يمكن أن يبلغه التلميذ فى تحصيله** : ان العمر العقلي ونسبة الذكاء يزودان المعلم بامكانية تقدير المستوى الذي يمكن أن يبلغه التلميذ فى تحصيله ، باستثناء بعض المواد الخاصة كالموسيقى والفنون والأشغال اليدوية التي يتوقف النجاح فيها على قدرات نوعية متميزة .

2 ـ **تشخيص نواحي الضعف فى المواد الدراسية** : ويتم ذلك بمقارنة درجة التحصيل فى مادة من المواد بنسبة الذكاء ، فاذا كان الفرق كبيرا بينهما كنا أمام حالة تتطلب العلاج ، ويمكن ايجاد العمر التحصيلي فى كل مادة وبالنسبة الى كل طفل ومقارنته بالعمر العقلي . فالعمر التحصيلي للقراءة المعادل لثماني سنوات هو مستوى تحصيل الطفل العادي بين اطفال عمر الثامنة فى القراءة . ويعتبر تخلف العمر التحصيلي للقراءة فى السنوات الثلاث الاولى أكثر من ستة أشهر تخلفا خطيرا ، بينما قد يبلغ هذا التخلف فى السنة الرابعة والخامسة سنة كاملة قبل ان يعتبر تخلفا خطيرا .

3 ـ **تقسيم التلاميذ الى مجموعات فى الاعمال المدرسية :** يعترض بعض المربين على جمع التلاميذ فى قسم واحد على أساس العمر الزمني ، باعتبار أن الاطفال الذين هم من عمر زمني واحد ليسوا متساوين فى العمر العقلي . ويرى هؤلاء انه يجب اتخاذ نسبة الذكاء مع العمر الزمنى كأساس لاختيار التلاميذ فى القسم الواحد . ويرى آخرون أن تقسيم التلاميذ على اساس نسبة الذكاء وحدها ليس كافيا لان تحديد قدرة التلميذ فى أى مادة دراسية على أساس الذكاء وحده يكون تقديرا ناقصا ، بل لابد أن نضع فى اعتبارنا أيضا القدرات الخاصة ، وذلك بتشكيل مجموعات فرعية فى القسم لكل مادة ، وباعادة تشكيلها خلال العام الدراسي كلما أظهرت الضرورة ذلك .

« ويعترض آخرون قائلين ان وجود تلاميذ من مستويات ذكاء متباينة فى القسم الواحد يحقق فوائد منها : أن المتأخر يستفيد من الذكي وتتسع خبراته بالاحتكاك به » (6) .

وفى هذا المجال يجب التأكيد على أن مراعاة ميول كل طفل واستعداداته مبدا تربوى أساسى ، ولكن مراعاة الظروف الثقافية والاقتصادية للمجتمع أمر لا محيد عنه . وفى بلد كالجزائر يمكن تكوين القسم من تلاميذ متقاربين فى نسب ذكائهم ، ثم تحديد عدد تلاميذ هذا القسم بشكل معقول ، ثم تأهيل المعلم بما يمكن من رعاية التلاميذ ذوى الاوضاع الخاصة . وفى السنوات الثلاث الاخيرة فى المدرسة الابتدائية يمكن تشكيل مجموعات فرعية داخل القسم فى مواد التنشيط كالالعاب الرياضية والاشغال اليدوية والنشاطات الفنية كالموسيقى والمسرح .. الخ ..

4 ـ **اكتشاف التلاميذ الشواذ :** لا بد من اكتشاف التلاميذ المتخلفين عقليا من أجل وضعهم فى فرق خاصة كما أنه لا بد من رعاية الموهوبين الذين يتمتعون بذكاء عال ، وكذلك رعاية من يتميز ببعض القدرات الخاصة .

5 ـ **تقدير المستوى الذهني القسم بوجه عام :** بينا سابقا انه يجب على المعلم ليبدأ بداية سليمة أن يتعرف الى المستويين الذهني والتحصيلي لتلاميذه بوجه عام . صحيح أن توزيع الافراد حسب نسب الذكاء يبينه منحنى الفروق الفردية المعروف ، ولكن قد نجد بعض الاوساط الضيقة التي يختلف توزيع الذكاء فيها قليلا او كثيرا عن التوزيع العام لاسباب مختلفة .

6 ـ **تقدير جهد المعلم وتقويم أساسية فى العمل :** لما كان التلاميذ ليسوا على درجة واحدة من الذكاء ، وكان تلاميذ بعض الاوساط ليسوا مشابهين تماما لتلاميذ الاوساط الاخرى فى نسب ذكائهم . كان لا بد من معرفة نسب الذكاء لتلاميذ كل قسم ، وبالتالي قدرتهم على التحصيل من أجل معرفة ما بذل المعلم وتقويم طرائقه بصورة صحيحة .

---

(6) رمزية الغريب : « **التعلم** » ، ص 439 .

الفصـــل الثـــالث

قيـاس التحصيل المدرسي والامتحانات

تمهـــيد :

لا بد لنا بين حين وآخر من وسيلة لمعرفة القـدر الذي اكتسـبه التلميـذ من المعـلوماث والمهارات خلال العملية التربوية ، والامتحانات هـي هـذه الوسيـلة . ان أغراض الامتحانات التي تجرى فى المرحلة الابتدائية تختلف باختلاف نوع كل امتحان . فالامتحانات الشهرية يقصد بها الوقوف على مقـدار تحصيل التلاميذ ومدى استفادتهم مما درسوه ، وتحديد النقاط الغامضة بالنسبة اليهم ، ثم مدى نجاح طريقة المعلم فى تعليمه . وامتحانات آخر العـام يقصد بها تقرير امكانية نقل التلاميذ من قسم الى الذي يتلوه . أما امتحان اتمام المرحـلة الابتدائية فيقصد به الحكم على ما استفاده التلميذ فى هذه المرحلة ، وهو يختلف عن امتحان القبول للمرحلة المتوسطة . والامتحانات المعروفة الان نوعان : امتحانات تقليدية ، وامتحانات حديثة .

الامتحانات التقليدية :

وتسمى أحيانا الامتحانات الانشائية ، وأحيانا أخرى امتحانات المقال . ويتضمن هذا النوع من الامتحان عددا قليلا من الاسئلة ، تعتمد الاجابة عنهـا على حفظ المعلـومات اعتمادا شـبه كلي ومن أبرز عيوب هذه الامتحانات ما يلى :

1 ــ تعول على سرد المعلومات ، ولا تهتم اهتماما كافيا بمظاهر الابتكار وبقـدرة التلميذ على تطبيق ما تعلمه فى حل مشكلات جديدة . وهذا يجعل التـلاميذ يحفظون ويسردون المخزون فى أذهانهم دون فهمه وتنميـة شخصيـاتهم به . ان الصورة التي يكونها المرء عن حياة التلميذ الذهنية من أوراق هذه الامتحانات يتمثل فيها ذهنـه على شكل وعـاء تصب فيه المعـلومات كما يصب المـاء فى مستودع ، وتبقى فيه الى ان يحين وقت تفريغها منه تماما كما يفرغ المـاء من المستودع لـكن المـاء يبقى فى المستودع مستقلا عنه ولا يؤثر فى تكوينه ، فهل هذه هي العـلاقة التي نريدها بين المعـلومات والذهن ؟ أم نريدها مثل علاقة الغـذاء بالجسم ينميه ويقويه ؟

ان الحفظ السريع السطحي تأهبا للامتحان ، قد جعل غرض التربية اعداد التلميذ للامتحان أكثر منه اعدادا للحياة ، كما جعل الامتحان كابوسا يسبب للتلاميذ الارهاق والملل .

2 ــ تحتوي على عدد قليل من الاسئـلة لا يمكن ان يتـناول جميـع موضوعات البرنامج ، ولذلك قد يصادف الحظ تلميذا فتأتي أسئـلة الامتحان فيما يتقنه وقد يعاكس الحظ تلميذا آخر فتأتي الاسئـلة فيما لا يعرفه .

3 ـ الامتحان التقليدي مقياس ذاتي : فقد أثبتت التجارب اختلاف تقدير المصحح للدرجة التي تستحقها الاجابة اختلافا بينا اذا عرضت عليه مرات تفصل بينها فترات من الزمن ، كما يختلف هذا التقدير بين مصحح وآخر . ولا يتعرض المصحح للخطأ فحسب ، بل هو عرضة لتحولات المزاج أيضا فيمكن أن يرى المصحح ورقة متوسطة ، جيدة ، لانه قرأ قبلها مجموعة من الاوراق الضعيفة . ولـكن نفس الورقة يمكن أن تظهر ضعيفة اذا قرأ قبلها مجموعة من الاوراق الممتـازة .

4 ـ ليس للدرجات التي تعطي في هذه الامتحانات دلالة واضحة ، اذ هي لا تبين مستوى التلميذ التحصيلي الحقيقي بالنسبة لاقرانه ولا مقدار استخدامه لذكائه في هذا التحصيل .

الاختبارات الحديثة :

بعد أن اعتمد علمـاء النفس والتربية القيـاس تحريا للموضوعية في بداية هذا القرن ، اصبحوا يرون أن الامتحان الجيد هو الامتحان الذي تتوفر فيه الصفات التـالية :

1 ـ **أن يكون الامتحان صادقا** : ويعتبر الامتحان صادقا اذا قاس بدقة ما وضع لاجـله ، ويستطيع المعلم معرفة مقدار صدق امتحانه للتلاميذ في مادة الحساب مثلا ، بمقارنة نتائجه بنتائج اختبار سابق موثوق به وبملاحظاته اللاحقة لتلاميذه ليرى ما اذا كانوا موزعين في الواقع مثل التوزيع الذي تظهره درجـات هذا الاختبـار .

2 ـ **أن يكون الامتحان ثابتـا** : والامتحان الثابت هو الامتحان الذي يعطي نفـس النتائج تقريبا حين يعاد تطبيقه على نفس التلاميذ ، شرط الا يحدث تمرين أو تعلم بين المرتين ، ونقول (تقريبا) لان التبدلات المزاجية لا بد أن يكون لها بعض التأثير ، وحين يقيس الاختبار بصدق ما وضع له فستكون نتائجه ثابتة طبعا .

3 ـ **أن يكون الامتحان شاملا** : اي ان يكون عدد اسئلته كبيرا بحيث تشمل كل اجزاء البرنامج أو اكثرها على الاقل ، وبذلك يستبعد عـامل الصـدفة من النتائج ، ويتعرف المعلم الى النقاط التي لم يتمثلها عدد كبير من التلاميذ في البرنامج ، كي يعود الى توضيحها .

4 ـ **أن يكون الامتحان موضوعيا** : ويقتضي ذلك امرين :

أولا : أن تكون صيغة الاسئلة واضحة لا تترك مجالا لاكثر من احتمال واحـد في الاجابة عن كل واحد منها ، فمثلا : أن صيغة السؤال التالي غير جيدة :

ما الغـازان الموجودان في الهواء ؟ والصيغة الصحيحة هي :

ما اسم كل من الغازين الاساسيين اللذين يتركب منهما الهواء ؟ .

• ان ذهن التلميذ يمكن ان يتجه في الحالة الاولى الى بعض الغازات التي تشوب الهواء عادة كغاز الفحم وبخار الماء ، وليس الى الاكسجين والآزوت . وكذلك فان صيغة السؤال التالي غير سليمة :

املأ الفراغ بالعبارة المناسبة : ظهر البترول في الجزائر لاول مرة في ...... والصيغة المناسبة هي :

املأ الفراغ بالعبارة المناسبة : ظهر البترول في الجزائر لاول مرة في منطقة ....

ثانيا : ان تكون طريقة التصحيح واضحة بحيث لا تدع مجالا لاي خلاف بين مصححين .

5 – **أن يكون الامتحان مميزا :** يظهر الفروق بين التلاميذ . ويقضي ذلك وجود أسئلة من مختلف المستويات بعضها يجيب عنه معظم التلاميذ ، وبعضها لا يجيب عنه الا التلاميذ الاقوياء . ولا بد من تحليل نتائج كل سؤال للحكم على صلاحيته . وتتوفر معظم هذه الشروط في الامتحانات الحديثة التي يفضل المربون تسميتها بالاختبارات الحديثة للتعبير عن دقتها . والاختبارات الحديثة نوعان : اختبارات مقننة ، واختبارات موضوعية .

الاختبارات المقننة :

هي اختبارات أعدت لتتناسب مع سن معينة او فصل دراسي معين . أو مرحلة علمية معينة (1) ، وهي حصيلة التجريب على عدد كبير من الافراد الذين يوضع الاختبار لهم ولامثالهم . وتسمى عملية التجريب هذه وما يتبعها من استخلاص للنتائج « التقنين » . ان اول اختبار مقنن هو الذي وضعه « ثورندايك » لقياس نوع الخط عند التلميذ ، وذلك في عام 1909 ، ويتضمن هذا الاختبار سلسلة من نماذج للخط مرتبة حسب الجودة ، حيث ان النموذج الاول هو أقربها للكمال ، أما النموذج الاخير فهو أردأ انواع الخطوط كلها .

وقد حدد لكل نموذج درجة . وفي نفس الوقت وضع معاونوه اختبارات مقننة لمادة الحساب في المرحلة الابتدائية . ثم ظهرت بعد ذلك اختبارات مقننة للمواد الاخرى . وقد لاقت هذه الاختبارات رواجا واسعا .

وتمتاز الاختبارات المقننة عن الامتحانات التقليدية بما يلي :

1 – يشتمل كل واحد منها على عدد كبير من الاسئلة قد يبلغ المئات ، وبذلك يحقق شرط الاشتمال على معظم البرنامج ، كما تتدرج هذه الاسئلة من السهل الى الصعب .

2 – لا تتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح لأن أسئلتها لا تحتمل اكثر من اجابة واحدة وبسبب وضوح طريقة التصحيح ، حتى انه يمكن للمختصين وغير المختصين وحتى للتلاميذ انفسهم ان يقوموا بتصحيح اجاباتها .

3 – تتخلص من عوامل مثل : جودة الخط ، والقدرة على التعبير ، لانها لا تتطلب في الاجابة أكثر من كتابة كلمة أو رقم أو وضع خط تحت كلمة أو نحو ذلك .

---

(1) صالح عبد العزيز : « **التربية وطرق التدريس** » ج 3 ، ص 399

والجهة التي تضع هذه الاختبارات عادة هي دوائر البحث التربوي . حيث يبدأ الباحث ـ أو لجنة البحث ـ بدراسة برنامج المادة أو المرحلة التي يوضع الاختبار لها ، ثم يطلع على الكتب المقررة ويتباحث مع معلمي المادة أو المرحلة ، ثم يراجع الامتحانات العادية التي وضعت من قبل فى هذا المجال ، ثم يتشاور مع الاخصائيين الآخرين .

بعد هذه الخطوات يضع نموذجا أوليا للاختبار يتضمن عددا من الاسئلة يزيد عما سيحتاج اليه فى النهاية . ثم يعطي هذا النموذج لاكبر عدد ممكن من التلاميذ فى مناطق مختلفة ، ويعدله على ضوء المعلومات التي يتم الحصول عليها بعد هذا التطبيق التجريبي . ويكرر اعطاءه للتلاميذ واجراء التعديل عليه حتى يصل به الى الصورة النهائية المقبولة .

بعد ذلك يحدد مقدار الزمن اللازم لتطبيقه ويرفقه بارشادات واضحة لكيفية التصحيح . ثم يضع لهذا الاختبار معيارا تفسر بمقتضاه درجات التلاميذ الذين سيطبق عليهم ، ويحقق هذا المعيار عادة تحويل الدرجات الى أعمار تحصيلية . فمثلا فى اختبار مقنن للغة العربية يمكن أن يصل الباحث الى المعيار التالي (2) .

السن	9	10	11	12	13	14
الدرجة المتوسطة	53	64	75	81	87	96

وهكذا اذا طبق الاختبار على تلميذ ما وكانت درجته 75 أو ما يقاربها قلنا أن المستوى التحصيلي للتلميذ فى هذه المادة هو 11 سنة .

وتمكننا نتائج الاختبارات المقننة من الحصول على النسبة التحصيلية للتلميذ فى مادة أو فى عدة مواد بتطبيق العلاقة التالية :

$$\text{النسبة التحصيلية} = \frac{\text{العمر التحصيلي}}{\text{العمر العقلي}} \times 100 .$$

وتدل هذه النسبة على مدى استفادة التلميذ من ذكائه فى التحصيل ، وهي مهمة فى التعرف على حالات التأخر الدراسي .

وتمكننا الاختبارات المقننة من مقارنة جهود المعلمين الذين يعملون فى أماكن مختلفة وتقويم أساليبهم . كما ترفد الابحاث التربوية بمعلومات مفيدة .

الاختبارات الموضوعية :

لا تختلف الاختبارات الموضوعية عن الاختبارات المقننة الا فى عملية التقنين ، تلك العملية التي تقوم بها دوائر البحث التربوي التي تملك من الوسائل والامكانيات ما لا يملكه المعلم فى قسمه (أما فيما عدا ذلك فهي بعينها من حيث طبيعتها) (3) . اذ يحتوي كل واحد منها على عدد كبير جدا من الاسئلة القصيرة وهي أسئلة موضوعية لا تترك مجالا للعوامل الذاتية حين تقدير نتائجها .

(2) حافظ الجمالي : « أصول التدريس » ـ أمالي جامعية ـ ص : 226 .

ان البرامج الحديثة تترك أحيانا اختيار بعض الموضوعات للمعلم ، كما في مادة ملاحظة البيئة ، كأن تسند اليه اختيار تعليم بعض الحيوانات ، أو بعض النباتات ، او بعض الآلات الموجودة في البيئة المحلية ثم ان بعض المعلمين ينتهجون أسلوبا خاصا ضمن التوجيهات العامة في تعليم الحساب أو اللغة . هذه الاسباب وأمثالها تدعو المعلم الى عدم تبني الاختبار المقنن المطبوع كما ورد ، وانما يرى من الانسب ان يعدل ويضيف بما لا يخالف شروط الدقة والموضوعية . فيضع اختبارا موضوعيا لغرض محدد .

ومن الاختبارات الموضوعية ما يلي :

(ا) **نموذج أسئلة التكميل :** وهي اسئلة يطلب فيها من التلميذ اكمال عبارات ناقصة أو ملء فراغ ، مثل :

- يكسو . . . جسم الغنم ، ويكسو . . . جسم الدجاج ، ويكسو . . . جسم السمك
- يساوي المتر . . . سم ، يساوي الكيلوغرام . . . هـ غ ، يساوي الهـ ل . . . دل
- يكون اسم « ان » . . . . دائما ، ويكون اسم « كان » . . . . دائما .

(ب) نموذج أسئلة الاختيار من اجابات متعددة : وفي هذا النوع من الاسئلة يذكر السؤال أولا ، ثم يورد حوالي خمس كلمات أو عبارات كلها اجابات خاطئة الا واحدة منها صحيحة . ويطلب من التلميذ ان يبين الجواب الصحيح اما بوضع خط تحته او بذكر رقم الكلمة أو العبارة الصحيحة بين قوسين على الهامش مثل :

- يحد الجزائر من الشمال : المحيط الاطلسي ـ ليبيا ـ البحر الابيض المتوسط ـ تونس .
- ينتقل مرض البرداء « الملاريا » بواسطة : الذباب ـ البعوض ـ القططة ـ الكلاب .
- توفي الامير عبد القادر في مدينة : الجزائر ـ وهران ـ القاهرة ـ دمشق ـ بغداد .

(حـ) **نموذج أسئلة الخطأ والصواب :** وتتكون من عبارات قديكون معناها صوابا أو خطأ ، والمطلوب من التلميذ أن يعرف هل هي خطأ أم صواب ، مثل :

- تساوي الدام مائة متر .
- تدور الارض حول الشمس .
- سقط المطر غزير .
- كان عثمان بن عفان احد الخلفاء الأمويين .

ويفضل الكثيرون ان تحسب الدرجة في هذا النوع من الاسئلة بطرح عدد الاجابات الخاطئة من عدد الاجابات الصحيحة ، وذلك للتخلص من عامل الصدفة والتخمين .

---

(3) حافظ الجمالي : « **اصول التدريس** » ص 229

(د) **نموذج اسئلة الربط او التوفيق:** يتكون السؤال هنا من مجموعتين من العبارات ويطلب من التلميذ أن يوفق بين كل عبارة من المجموعة الاولى والعبارة التي تناسبها من المجموعة الثانية ، ومثال ذلك :

فى المجموعتين التاليتين ضع رقم كل عبارة من المجموعة الاولى جانب العبارة التي توافقها فى المجموعة الثانية :

المجموعة الأولى	المجموعة الثانية
1 ـ الزاوية الحادة	تساوي أكثر من 90 درجة .
2 ـ الزاوية القائمة	= أقل من 90 درجة .
3 ـ الزاوية المنفرجة	= 90 درجة .
4 ـ مجموعة زوايا المثلث	= 180 درجة .

(هـ) **نموذج اسئلة الترتيب :** وتقتضي اسئلة هذه الاختبارات بيان التتابع الزمني أو المكاني لوقائع معروضة ، مثل :

ـ رتب الدول الآتية التي حكمت الجزائر حسب الزمن :
دولة المرابطين ـ الدولة العثمانية ـ الدولة العباسية ـ دولة الموحدين ـ الدولة الاموية .

ـ رتب المدن الآتية حسب اجتياز المسافر بالقطار من الجزائر العاصمة الى مدينة بسكرة لها .

سطيف ـ بوعريريج ـ باتنة ـ البويرة .

(و) **نموذج اسئلة الاسترجاع البسيط :** وتشبه اسئلة التكميل ، الا ان التلميذ يأتي بالاجابة التي هي عادة كلمة واحدة او جملة ، لا ليملأ فراغا ، بل ليجيب عن سؤال كما في الآتي :

ـ متى استقلت الجزائر ؟
ـ كم فصلا فى السنة ؟
ـ ما اسم الوزارة المكلفة برجال الشرطة ؟

ويستطيع المعلم أن ينسج على منوال هذه النماذج اختبارات خاصة به وتلائم مستوى تلاميذه ، كما يستطيع أن يعدل هذه الاختبارات خلال التجربة ، ويحتفظ بها من عام الى آخر ، ويعطي رأيه الى الباحثين الذين يريدون وضع اختبارات مقننة بالاعتماد على تجربته المحسوسة .

ملاحظة تربوية :

على الرغم من ميزات الاختبارات المقننة والموضوعية ، يرى بعض المربين انها لا تخلو من نقائص أهمها :

1 ـ أنها لا تعطي فرصة لتفوق من يحسنون التعبير عن آرائهم واخراج أفكارهم بشكل منطقي ومرتب .

2 ـ أنها لا تصلح فى المواد التي تتطلب قياس القدرة الانشائية للتلميذ .

ويمكن تلافي هذه النقائص باضافة بعض الاختبارات الانشائية ، وذلك حسب طبيعة كل مادة ، بحيث نضيف الى مزايا الاختبارات الحديثة حسنات الامتحانات القديمة .

الفصـــل الرابـــع

قياس الشخصية والقياس الاجتماعي

ان تكوين الطفل ليس امرا مقصورا على الجانب المعرفي والتحصيلي ، الذي يتعلق فى المقـام الاول بمستوى الذكاء والقـدرات العقلية المختلفـة ، بل اننا نهـدف الى تكوين « شخصية الطفل ككل » بما فيها الجانب الذهني . أي أننانحرص على أن نربي فيه أيضا الجانب الوجداني ، والجانب الاجتماعي والاخلاقي ، هذا بالاضافة الى تنمية الميول والدوافع الخاصة ، بل والعناية كذلك بالجانب الجسمي وصحته العـامة . فالشخصية هي المحصـلة العـامة لـكل جوانب السلوك النفسي والجسمي .

لهذا كان ضروريا ان يعرف المعلم شيئا عن قياس مدى النمو فى الناحية الوجدانية والناحية الاجتماعية ، كما عرف قبل ذلك شيئا عن قياس الناحية العقلية وما يرتبط بها من تحصيل مدرسي .

وهنـاك صعوبات كثيرة تعترض سبيلنا عندما نريد قياس بعض نواحي السـلوك الذي يتعـلق بسمات الشخصية لدى الطفل أو بسلوكه الاجتماعي . ومن بين هذه الصعوبات نذكر ما يلي :

1 ــ أن ما نعنيه « بالشخصية » ليس شيئا ملموسا يمكن ملاحظته وتحديد أركانه وأبعاده ، ومن ثم يمكن ضبـط عملية قياسـه والتحكم فى شروطهـا . بل ان الشخصية ، كما سبق أن فصلنا ذلك (1) ، مفهوم نفسي يشير الى هذه الرابطة العضوية أو تلك الوحـدة التي تضم مختلف جوانب السلـوك وتعطيها طابعـا خاصا مميزا .

2 ــ ومن هذه الصعـوبات كذلك ، اننا لا نستطيع أن نقيس أي جانب من جـوانب الشخصية الا اذا كان الشخص نفسه يتصرف فى موقف سـلوكي معين حتى يمكن ملاحظة هذا السلوك وبالتالي يمكن قياسه . ولمـا كانت عملية « القيـاس النفسي » تتطلب ضبط كثير من العوامل المحيطة بالفـرد الامر الذي لا يتيسر لنا خلال مواقف السلوك التلقائية أو العادية ، لذلك نكون مضطرين ، فى أغلـب الحالات ، الى اصطناع مواقف سـلوكية « تجريبية » نتحكم فى شروطها ونحدد عواملها ، حتى نستطيع ان نسجل نتائج سـلوك الفرد بدقة واحكام .

3 ــ ان اعـدادهذه المواقف التجريبية ، واعداد وسائل القياس المناسبة والمضبوطة أمر يحتاج الى معرفة واسعة لعلم النفس من ناحية ، ودراية بأساليب القيـاس النفسي من حيث تصميم الاختبارات ، وتجربتها ، وتقنينها ، ثم تطبيقها ، ورصد نتائجها ، فتحليل هذه النتائج وتفسيرها من ناحية أخرى .

(1) انظر الفصل الخاص بـ « **سيكولوجية الشخصية** » من هذا الكتاب .

اننا نسوق بعض هذه الصعوبات النظرية والمنهجية لكيلا يتسرع المعلم الى تطبيق ما يصل الى يديه من مقاييس واختبارات نفسية على تلاميـــذه (2) ، على أن هــذا لا يمنعنا من أن نورد بعض الامثــلة البسيطة لاساليب قياس الشخصية والقياس الاجتماعي التي قد تعين المعلم على فهم كثير من المواقف السلوكية لتلاميذه ، والوقوف على صورة العــلاقات النفسية والاجتماعية القائمة بين مجموعة معينة من التلاميذ . . وهذا كــله يعينه على تحسين اساليبه وطرقه البيداغوجية .

قياس الشخصية :

1 ــ تعتبر رسوم التلاميذ من بين الاساليب السهلة لدراسة بعض سمات الشخصية خاصة وأن الرسم يعتبر من النشاطات المحببة الى نفوس اطفالنا الصغار . وقد طبقت هذه الطريقة بنجاح احدى المربيات وتدعى مدام تروب Mme TRAUBE وذلك بأن تضع أمام الطفل علبة من الاقلام الملونة (اثنى عشر لونا) وورقة رسم ، ثم تطلب منه بعد ذلك أن يرسم ما شاء تاركة له اختيار موضوع الرسم ، والالوان التى يستعملها . . الخ . . وهنا تكون قد اتاحت للطفل فرصة يعبر فيها عن رغباته الكامنة ، فمجال الاختيار والتفضيل امامه واسع ومطلق .. ولذلك فاننا نتوقع أن نطالع العديد من سمات شخصيته من خلال رسومه : فهذا طفل يمثل مسطحات اشكاله بخطوط متداخلة ومختلطة او مشوشة ، وطفل آخر تأتى خطوطه ضعيفة باهتة ، وثالث يكثر من استخدام الممحاة او يديه فى محو الخطوط التى يرسمها ليعيدها مرة ومرة حتى لا تستطيع بعد ذلك أن تتبين اتجاه الخطوط او آثار القلم . . الخ . .

وقد وجد أن الطفل الذى تأتى خطوط رسومه باهتة أو ضعيفة ، هو اما ضعيف جسمانيا أو ان طاقته الحيوية ذابــلة أو منعدمة ، واما انه مرهق نفســيا déprimé ، والرسم المشوش مع ضعف الخطوط وعدم وضوحها دليل على شخصية مضطربة تعانى من المتاعب النفسية . اما اختيار الالوان فله مغزى سيكلوجي ، فالطفل الذي يستعمل الالوان الطبيعية خالصة (كاللون الاحمر والاصفر والازرق) هو طفل سوي normal . والطفل الذي يكثر من استعمال الالوان الرمادية والقاتمة والسوداء والبنفسجية هو طفل حزين متعب نفسيا يعاني نوعا من المخاوف ، وغير سعيد ، أما الطفل الذي يفضل اللون الاحمر فهو طفل مبتهج فرح . . وهكذا . . فاذا أضفنا الى ذلك تحليل محتوى Le contenu هذه الرسوم تجمعت لدينا نتائج كثيرة تزيد من معرفتنا للسمات الشخصية للطفل . ويصلح هذا الاختبار لجميع الأطفال الذين هم فى مرحلة العمر المدرسي . لــكن يجب علينا الا نعتبر العلاقة بين الالوان والطباع لدى الاطفال علاقة ضرورية وانما نعرض هذا المثال على سبيل الاستئناس فقط . ونكرر بأن اجراء مثل هذه الاختبارات النفسية يحتاج دائما الى مهارة وخبرة طويلتين واستخدام اكثر من وسيــلة فى وقت واحد .

---

(2) يحسن أن يكون تطبيق الاختبارات النفسية ضمن برنامج يتعاون على تنفيذه مع المعلم بعض الاخصائيين وذوي الخــبرة فى هذا الميــدان .

3) G. COLLIN : « Précis d'une psychologie de l'enfant », tome 2, Delagrave Paris 1965. p. 263.

2 ـ وقد لجأت مربية أخرى(4) الى طريقة «اكمال الحكايات» Histoires à compléter فأنشأت مجموعة اختبارات مكونة من 15 حكاية وكانت تهدف من وراء ذلك الى الكشف بطريق غير مباشر عن الشواغل الوجدانية préoccupations affectivse للاطفال ، وتدور هذه الحكايات حول امور تتعلق بالحياة العائلية ، وبالاطعمة وبالاحلام ، وبالرغبات التي تشغل الاطفال الذين يكونون من نفس أعمار الذين نريد اجراء الاختبار عليهم وفى نفس ظروفهم العائلية . وتتضمن كل حكاية موقفا معينا بحيث ينتهي باشكال يتطلب من الطفل وضع حل له يكون بمثابة اكمال للحكاية . وبطبيعة الحال فان الطفل سيختار النهاية التي تعبر عن شواغله الوجدانية الخاصة وعن مشاكله الانفعالية ورغباته المكبوتة .

وتبدأ هذه الحكايات الناقصة كما يلي :

ـ تعارك طفل مع اخيه . ثم أقبلت الام ، فماذا جرى ؟ . . .

ـ كان الطفل يجلس مع والديه الى المائدة . كان الاب حانقا . لماذا ؟ . . .

ـ انتهى النهار . وحل المساء . نام الطفل الصغير . وانطفأ النور . ماذا فعل . . . .

وهذا الاختبار يمكن تطبيقه على الاطفال ابتداء من عمر الخامسة حتى الثانية عشرة .

3 ـ وهناك بعض الاختبارات التي تتطلب مستوى معينا من القراءة والكتابة بحيث يقدم الاختبار الى التلميذ ، وبعد أن تشرح له التعليمات الخاصة بكيفية الاجابة ، ويطمئن المختبر الى فهم التلميذ لهذه التعليمات . يترك التلميذ ليجيب بنفسه على بنود الاختبار بوضع علامة على الاجابة التى تناسب حالته . ومن قبيل ذلك ، الاختبار الذى وضعه العالم النفسانى « واطسن » G. Watson (5) الذي أراد به « قياس خبرات الطفولة وعلاقتها بمشكلات التكيف » وهو مناسب للاطفال فيما بين سن 10 ـ 15 سنة سواء كانوا أطفالا عاديين أو منحرفين من الاحداث الجانحين . كما انه يقيس بدرجة جيدة أعراض القلق الصريح ، وعدم الاستقرار الانفعالي ، وسوء التكيف الشخصي والاجتماعي .

ويحتوي الاختبار على مجموعة من الفقرات او البنود التي يمكن الاجابة عنها بواحدة من هذه الاجابات المحتملة : « دائما ـ احيانا ـ نادرا ـ ؟ » ويقوم الطفل برسم دائرة حول الاجابة التى تدل على شعوره واتجاهه نحو الموقف المبين بالفقرة كأن يضع الدائرة حول كلمة « دائما » اذا كان المقصود يحدث له باستمرار ، أو « أحيانا » اذا لم يكن المعنى الوارد ينطبق عليه الا فى بعض الاحيان لكن ليس باستمرار . واما اذا كان المقصود لا يحدث الا نادرا فان الدائرة تكون حول كلمة «نادرا» ، وفى حالة عدم تأكده من الاجابة فانه يضع الدائرة حول علامة الاستفهام

وهذه أمثلة من فقرات هذا الاختبار :

ـ كنت اعاقب بقسوة وشدة . . . . دائما أحيانا نادرا ؟

ـ كنت وانا صغير اكره ابي دائما أحيانا نادرا ؟

(4) المصدر السابق ، ص 264 .

(5) أعد الدكتور مصطفى فهمي ، والدكتور محمد أحمد غالي صورة هذا الاختبار باللغة العربية ، بعد تكييفه على البيئة المصرية ، وبالتالي اعادة « تقنينه » . وقد رجعنا الى هذه الصورة العربية لتقديم هذا المثال بشيء من التصرف .

ـ كنت أعاقب من غير ذنب .... دائما أحيانا نادرا ؟
ـ كنت وانا صغير اكره امي .... دائما احيانا نادرا ؟
ـ أصحابي واهلي لا يحبونني .... دائما احيانا نادرا ؟

وتقدر الدرجة التي يحصل عليها الطفل بالطريقة لتالية :

ـ يجمع عدد مرات « دائما » ويضرب الناتج x 4
ـ يجمع عدد مرات « أحيانا » ويضرب الناتج x 3
ـ يجمع عدد مرات « نادرا » ويضرب الناتج x 2
ـ يجمع عدد مرات « ؟ » ويضرب الناتج x 1

والمجموع العام هو درجة الطفل التي يمكن استخراج مقابلها من جدول خاص (جدول مستويات الاحساس باحباط الطفولة) وهذه الدرجة المقابلة هي التي تمثل مستوى الاحباط الذي يعانيه الطفل .

القياس الاجتماعى :

القياس الاجتماعى Sociométrie طريقة توضح فى بساطة ، وبمساعدة الرسم التكوين الكامل للعلاقات الموجودة فى وقت محدد بين افراد جماعة معينة ، وقد طبقت هذه الطريقة فى مواقف اجتماعية كثيرة كالاقسام الدراسية وفى المؤسسات الصناعية وفى الفرق العسكرية .. الخ ..

ولقد امكن عن طريق اختبارات القياس الاجتماعي اكتشاف الكثير من شخصيات الجماعة ومدى علاقة ونوع تأثير كل فرد على الآخر ، من حيث الجذب والتنافر (6) .

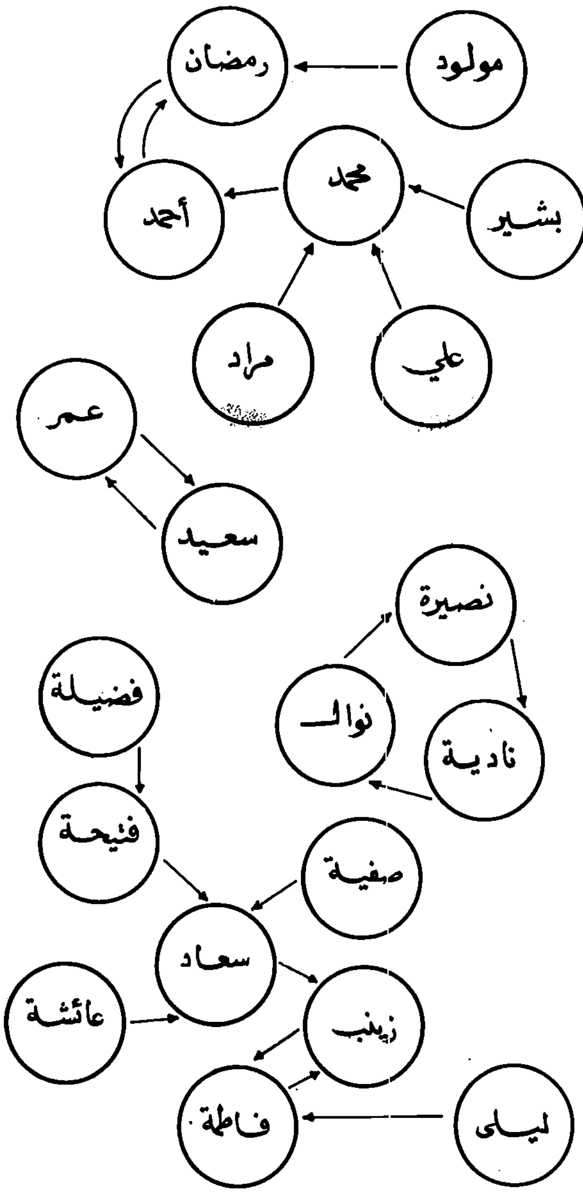
واختبارات قياس العلاقات الاجتماعية ليست معقدة ولا تتطلب اجراء عملية « تقنين » أو وضع « معايير » ومع ذلك فهي تمدنا بطريقة تصور لنا شكل العلاقات الموجودة بين الافراد ، كما تساعدنا فى الحياة المدرسية على معرفة الاطفال المنعزلين ، والاطفال الذين يتبادلون الصداقة ، والاطفال الذين يكونون الجماعات . وفى هذه الاختبارات نطلب عادة من كل فرد أن يذكر اسم الشخص الذي يريد أن يصاحبه فى موقف معين . والمثال التالى (7) يوضح كيف يمكن أن نطبق اختبارا للعلاقات الاجتماعية يختص باختيار الأصدقاء .

أراد المعلم أن يصحب تلاميذ القسم الرابع الابتدائي لزيارة أحد المطارات كجزء من دراستهم لموضوع الطيران . فذكر المعلم أنه سينقلم التلاميذ فى جماعات أثناء هذه الرحلة على أساس اختيار التلاميذ أنفسهم ، ثم طلب منهم ما يأتي :

(6) د. السيد محمد خيرى : « **الاحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية** » الطبعة الثالثة ، القاهرة سنة 1963 ، ص : 500 ـ 504 .

(7) وين ايتستون Wayne WRIGHTSTONE « **الاختبارات النفسية ودلالتها** » ترجمة : د. عطية محمود هنا ، ص 55 ـ 58 .

أكتب اسمك وتحته أكتب اسم ثلاثة تلاميذ تود أن يكونوا زملاءك أثناء هذه الزيارة ضع الارقام 1 ، 2 ، 3 ، أمام أسمائهم تبعا لترتيب منزلتهم عندك . والشكل التالى يبين رسما توضيحيا للاختيار الاول للعشرين تلميذا وتلميذه الذين يتكون منهم هذا القسم الدراسي :



« شكل 17 » منظومة العلاقات الاجتماعية

فى احد اقسام السنة الرابعة الابتدائية

من هذا الشكل يتضح أن هناك **اختيارا متبادلا** بين رمضان وأحمد ، وكذلك بين سعيد وعمر . ويتضح كذلك أن محمدا هو **مركز الجاذبية** في هذه المجموعة . اما سعيد وعمر فهما يكونان عصبة أو **جماعة منعزلة** . لكن مولود وبشير وعلى ومراد **لم يخترهم أحد** ، على الاقل في اختياره الاول .

وبالنسبة الى البنات نجد ان نصيرة ونوال ونادية يكون **عصبة** . وقد اختارت زينب وفاطمة كل منهما الاخرى . أما سعاد فهى مركز الجاذبية ونجمة المجموعة : اختارتها ثلاث بنات واختارت هي بنتا أخرى . لكن فضيله وصفية وليلى وعائشة لم يكن موضع الاختيار بالنسبة لاي فرد .

يستعين المعلم بمثل هذه الصورة التوضيحية للاختيار الاول ، وكذلك الصور التوضيحية الخاصة بالاختيارين الثاني والثالث في اكتشاف ديناميكية العلاقات الاجتماعية بين تلاميذه ، ومن ثم يستطيع توجيه هذه العلاقات وجهة رشيدة ، كما يستطيع مساعدة المنعزلين حتى يندمجوا في المجموعة . كما يتمكن من زيادة عدد أفراد كل عصبة بادماج بعض الافراد فيها .

ويستفيد المعلم من هذه الطريقة بصورة خاصة حين يريد أن يكون من بين تلاميذ قسمة جماعات التنشيط التربوي بحيث تختص كل واحدة منها بلون معين من النشاط وهنا يتيسر للمعلم أن يكون جماعات يتحقق بينها التفاعل والانسجام من ناحية كما يتيسر له عن طريق معرفة مركز كل فرد فيها أن يوزع الادوار المناسبة لكل عضو فيها ، فيحدد مثلا من يكون مقررا للجماعة ، ومن يكون أمينها . . الخ . .

مراجع :

1 — السيد محمد خيرى: « **الاحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية** » الطبعة الثالثة ، 1963

2 — وين رايستون Wayne WRIGHTSTONE « **الاختبارات النفسية ودلالتها** » دراسات سيكولوجية 23 ، مكتبة النهضة المصرية .

3) G. COLLIN : « Précis d'une psychologie de l'enfant », tome 2 - Delagrave, 1965.

محتـويات الـكتاب